

أخطاء الإملاء

وتفسير حدوثها في ضوء الأسس

د. عبد الفتاح الزين

في معظم بلدان العالم، حين كان انتشار التعليم بخطوطه الأولى، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة الناس، يسراً أو عسراً، على التعلم، كانت الكتابة الخالية من الخطأ الإملائي سمة من سمات الطبقات العليا دون سواها. والفرنسيون لا يزالون يرددون عبارة تنفر من هذا الخطأ Avoir une orthographe d'une cuisinière، فتنت، من قبيل التحقير، صاحبه بأن إملاءه كإملاء خادمة وضيفة لا تنق القراءة والكتابة. ونظراً إلى أهمية الإملاء عند الشعوب التي ارتقت بلغاتها من طور المنطوق إلى طور المكتوب المدون، فقد صدر في فرنسا، على سبيل المثال، وتحديدأ بعد ثورة 1830، قانون يشترط على الفرنسي أن يحسن الإملاء، قبل أي شرط آخر، حتى يتسنى له الحصول على وظيفة عامة في البلاد⁽¹⁾.

وأيّاً تكن الأساليب المعتمدة لإبعاد الطلاب في شتى مراحل التعليم - لا سيما الابتدائية - عن الوقوع في الخطأ الإملائي، فإن هؤلاء على اختلاف مشاربهم وتعدد ألسنتهم يتعثرون في إملائهم، ويرتكبون أخطاءً تكاد تنتظم في ما يشبه القياس، في اللغة الواحدة وفي مرحلة تعليمية معينة. وهذه الأخطاء تتفاوت من سنة منهجية إلى سنة أخرى، تبعاً لمستوى الطالب الذهني وامتلاكه قواعد لغته، أو مستوى المدرسة التعليمي وأسلوب المعلم ومقدرته، أو تبعاً لجهد الأهلين أو الأمر.

وفي ما يعني طلاب العربية في المرحلة الابتدائية، ثم عوامل عدة تساهم في جنوحهم إلى الخطأ في الإملاء. أولها ما يعرف اصطلاحاً بالازدواجية اللغوية التي تتمثل في تفاعل لغة عامية يالها الطالب العربي في حياته اليومية، وهي سهلة الانقياد له لامتلاكه، في عمر مبكر، العديد من أنظمتها التركيبية والصوتية والدلالية، ولغة فصحي لا تخلو في نظره - وهو في مهد دراسته - من الجدة والغربة، ولا تنسجم إلا بقدر قليل مع ما توفّر عنده من مخزون لغوي شكّلت اللغة العامية معظم مادته. لذلك فإن العامية تكون، بعد ذاتها، نموذجاً كبيراً ما يخضع له الطالب، أو يقارن به، نطقاً وبالتالي كتابةً، كلّ اللغات الطارئة عليه بما فيها العربية الفصحى. والازدواجية اللغوية عانت منها شعوب كثيرة ولا تزال⁽²⁾؛ فابتداء من القرن السادس عشر، بعد أن أضحت الفرنسية الموحدة Le Français commun لغة فرنسا الرسمية بشكل عام، ولغة المثقفين من أبنائها بشكل خاص، تولدت عند مجموعة من الفرنسيين ازدواجية لغوية برزت في استعمالهم اللغة الرسمية من جهة، وفي محافظتهم، من جهة ثانية، على لهجاتهم المحلية كأداة تعبير عن حاجاتهم اليومية، أو كوسيلة اتصال بينهم وبين من لم يبلغ من الفرنسيين أنفسهم درجة عالية من الثقافة؛ وهذه الازدواجية توضحها طريقة استعمال الفرنسية الموحدة، في أول عهدها، عند سكان المناطق النائية عن باريس، إذ كان سكان هذه المناطق حين يتكلمونها، أو يكتبونها، يضمّنونها الكثير من أساليب لهجاتهم المحلية ومفرداتها⁽³⁾.

وثاني هذه العوامل يكمن في أن الطالب أثناء تعلّمه الفصحى قراءة وكتابة في المرحلة الابتدائية، وهو لم يتوغل بعد في مرحلة المراهقة التي تحدث تحوّلاً مهماً في شخصيته وفي سلوكه على اختلاف وجوهه، هذا الطالب يحتفظ، وهو على مقاعد الدراسة، بالكثير من ملامح طفولته المتقدّمة بما فيها منهجه اللغويّ الذي يعتمد في استعماله العامية. ومن معالم هذا المنهج الرئيسية ثلاثة، أحدها قانون التعميم الزائد *surgénéralisation*، وثانيها قانون الجهد الأقلّ *Loi du moindre effort*، وثالثها الميل إلى المحسوس دون المجرّد. والبارز في ضوء القانون الأوّل، على الصعيد الصرفيّ، «التزام الطفل التزاماً زائداً بقاعدة لغوية، وتعميمها في خارج نطاقها، ورفضه بالتالي للشواذات أو الاستثناءات اللغوية»⁽⁴⁾. فالطفل اللبناني، كغيره من الأطفال، «يلجأ أحياناً وعفوياً إلى ذخيرته اللغوية، فيؤدّد منها مفردات جديدة وغريبة للتعبير عن رغباته وأفكاره، وعلى الرغم من شذوذ الكلمات المركّبة هذه عن القواعد القياسية والاشتقاقية، فإنّها كفيفة بأن توصل لنا ما يقصده الطفل في بداية تكلمه، كأن يقول لبائع البوظة (بوظة)... ولبائع اللعب (لعب)... قياساً على (حلاب) و(فلاح)...»⁽⁵⁾، وهما لفظتان شائعتا الاستعمال في محيطه اللغويّ. وفي السياق نفسه تشير وفاء محمد البيه، للدلالة على نزعة الطفل إلى التعميم الزائد، أنّه بين الرابعة والسادسة من عمره، «عند ظهور عناصر الصرف والاشتقاق بالنسبة لمعظم الكلمات، يتبع طريقة واحدة في التأنيث فيقول خروف وخروقة، حصان وحصانة»⁽⁶⁾. واللافت في ضوء القانون الثاني أنّ الطفل في نطقه «يتلمّس أسير الطرق، وما لا يكلفه جهداً عضلياً. وهو لهذا لا يميل إلى توالي صوتين أحدهما مجراه الأنف كالليم والنون، والآخر مجراه الفم كباقي الأصوات، ولهذا يميل إلى جعل مجرى كلا الصوتين المتجاورين (بعد إدغامهما)، إمّا من الفم فقط، أو من الأنف فقط»⁽⁷⁾. أضف أنّه «قد يكون الصوت سهل النطق به مفرداً، فإذا كان في مجموعة من الأصوات صعب على الطفل، فينخلّص منه ويسقط الصوت من الكلمة»⁽⁸⁾. وهذا لا يعني أنّ الطفل، في الحال هذه، ينتقي الأسهل من الأصوات مفردة أو معزولة عن غيرها، بل ينتقي أفصح الألفاظ التي تأتلف حروفها، ليلغي تارة من استعماله كلّ لفظة تنافرت حروفها، أو يبدّلها طوّراً بلفظة أخرى أسهل نطقاً وأقرب إلى ذهنه من حيث المعنى. وميل الطفل في حياته اليومية إلى المحسوس دون المجرّد. ينعكس على سلوكه اللغويّ في المدرسة. فعند تلقّيه الفصحى يتعامل مع أصواتها كمادّة حسية يسمعها من فم معلّمه، أو يتلفّظ هو بها بعد المعلّم، بعيداً عن وظيفتها الصرفية الدلالية المجرّدة. فهو يقصّر في تصنيف الحروف إلى أصلية تدخل نظرياً في تركيب جذور اللغة، وإلى فرعية طارئة تلاحظ، فقط، على صعيد النطق الحسيّ في الكلام. لذلك فإنّه ينحو في كتابته إلى تدوين ما يسمع عملياً من أحرف، متنبّياً قواعد الكتابة الصوتية الحسية *La Transcription phonétique* التي تدوّن الصوت كما ينطق به مع الإشارة إلى كلّ التغيّرات الطارئة عليه بفعل ما يجاوره من أصوات، طارحاً جانباً قواعد الكتابة الصوتية الوظيفية *La transcription phonologique* التي تركز على الصوت من حيث أصله، ومن حيث الوظيفة التي يؤدّيها في تعدّد معاني كلم العربية وتمايزها بعضاً عن بعض.

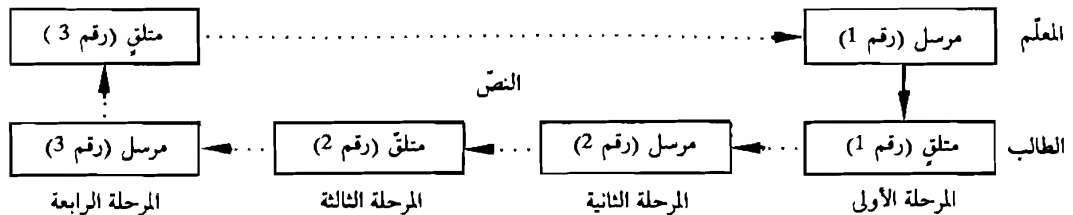
أضف إلى العاملين المذكورين اللذين يساهمان في ارتكاب أغلط الإملاء، أنّ جهل الطالب، في المرحلة الابتدائية، معظم قواعد علم التراكيب (الصرف والنحو) للغة العربية الفصحى، وعجزه عن قراءة نصوص هذه اللغة قراءة سليمة بما للقراءة، أهمّ روافد الذاكرة بالإشارات اللغوية، من تأثير في الإملاء، لمن الأسباب المهمة التي تدفع الطالب إلى الوقوع في الخطأ.

وما يعنيها في بحثنا هذا هو معرفة الأخطاء الإملائية التي يرتكبها طلبة العربية في السنتين الثالثة والرابعة الابتدائيتين، وهم غالباً بين التاسعة والحادية عشرة من عمرهم، إضافة إلى محاولة تفسير الأبرز من هذه الأخطاء في ضوء الألسنية بما لهذا العلم من علاقة بغيره من العلوم الإنسانية. وقد ذهبنا في عملنا مذهباً وصفيّاً استقرائياً دعا إليه علم اللغة الحديث مستندين، قبل كلّ شيء، إلى مدوّنات الطلاب أنفسهم في السنتين المذكورتين، جامعين منها مئة وخمسة وعشرين مدوّنة لمئة وخمسة وعشرين طالباً في كلتا السنتين. والمدوّنات جميعاً نصوص أمليت على الطلاب في مدارس لبنانية أربع، اثنتان منها رسميتان تنتميان إلى القطاع العام (تابعتان للدولة)، واثنتان أخريان تنتميان إلى القطاع الخاص. وقد تنوّعت النصوص المملأة بسهولة وصعوبة من حيث معانيها وتراكيبها، تنوعاً واعياً مقصوداً يهدف إلى الإبانة عن ارتكاس الطلاب تارة أمام نصّ يألّفونه مبنى ومعنى، وطوراً تجاه نصّ لا يخلو عندهم من الغرابة

تراكيب ودلالات، وذلك ليتسنى لنا، من بعد، الوقوف على أخطائهم كماً ونوعاً والكشف عن وسيلة تجاوزهم كلمة أو جملة تعرّ عليهم الإحاطة بشكلها أو محتواها.

وبعد الوقوف على أخطاء طلابنا تبين لنا أنها متشابهة نوعاً في السنتين المذكورتين، وتشكّل ظواهر عامّة ينضوي تحتها معظمهم أيّاً كانت المدرسة التي يتبعون إليها، ولكنها تختلف عدداً تبعاً لمستوى المدرسة التعليمي وكفاءة الطلاب أنفسهم. فلهذا لم نجد الحاجة ماسة إلى تصنيفها من حيث نوعها مجموعتين اثنتين، نختصّ إحداها بالسنة الثالثة الابتدائية وأخرها بالسنة التي تلي، ولم نر من الضرورة أيضاً فصل طلاب المدرسة الواحدة عن طلاب بقية المدارس، فأق الكلام عاماً على الطلاب جميعاً في المدارس الأربع، شأنه شأن الظواهر التي انتظمت فيها أخطاؤهم.

ولكن قبل تفصيل هذه الأغلاط نَمّ ملاحظتان أولاهما، وهي الأهمّ برأينا، أنّ الطالب، قبل أن يبدأ كتابة ما يملئ عليه، يُخضع ما يسمع من وحدات لغوية إلى نطقه الذاتي بعد إرسالها من فم معلّمه. فهو لا يتقيّد دائماً بطريقة تلفظ أستاذه لنصّ ما يملئ عليه، ممّا يجعل من هذا النصّ وحدة قابلة للتحريف، متحرّكة في دائرة قطبها المعلّم والطالب. ولهذا فإنّ الطالب عنده إنجازاه إملاءه يكون قد مرّ بمراحل أربع يلي بعضها الآخر، وهي تبعاً مرحلة التلقّي (رقم 1) ومرسلات المعلّم اللغوية الشفوية، ثم مرحلة الإرسال (رقم 2) - باعتبار أنّ المعلّم هو المرسل الأوّل - حيث يرسل الطالب إلى ذاته لا إلى الآخرين، أي يعيد على طريقته الخاصّة، ما تلتقط أذناه في درس الإملاء حتى لكأنه، في آن، معلّم ثانٍ وتلميذ جديد، فمرحلة التلقّي (رقم 2) لما يرسله هو نفسه إلى نفسه من هذه المرسلات اللغوية، وأخيراً مرحلة الإرسال (رقم 3)، كتابياً لا شفويّاً، رموزاً تحمّد المنطوق في النصّ المُسلّى، وهي رموز يقف عندها المعلم، من بعد، ليفصل بين الصواب والخطأ فيتحوّل إلى متلقّي ثالث وأخير، وبين المرحلتين الثانية والثالثة من المراحل الأربع التي يمرّ بها الطالب في إملائه يحدث تحريف النصّ، نطقاً عنده، ليوضحه كتابة في المرحلة الرابعة. وبمعنى آخر، فإنّ كلّ نصّ يملئه المعلّم على الطالب يعطي الأوّل دورين، دور المرسل الأوّل ودور المتلقّي الأخير، بينما يعطي الثاني أربعة أدوار تتعاقب بين التلقّي والإرسال، وذلك على الشكل التالي:



أمّا الملاحظة الأخرى فهي أنّنا قسمنا الطلاب من حيث أخطاؤهم إلى مجموعات عدّة، لافتين إلى أنّ عناصر المجموعة الواحدة قد تشارك عناصر المجموعات الأخرى بعض أخطائهم، وأنّ طلاباً قد شكّل كلّ منهم فئة مستقلة بحدّ ذاتها لانفراجه بخطأ لم يرد عند زملائه في الصفّ الواحد، إضافة إلى أنّ عدداً قليلاً من التلاميذ ظلّ بعيداً عن الخطأ مهما كان نوعه عند الآخرين. والأغلاط هذه منها ما طال الصوائت (الحركات)، ومنها ما حدث في الصوائت (الحروف)، إضافة إلى فئة أخرى طالت فقراً كاملة وجملاً وكلمات.

أولاً: الأخطاء في الصوائت.

في اللغة العربيّة الفصحى صوائت طويلة هي الفتحة الطويلة (الألف المددودة أو المقصورة) والضمّة الطويلة (الواو المددودة) والكسرة الطويلة (الياء المددودة)، إضافة إلى صوائت قصيرة هي الفتحة والضمّة والكسرة تتفق مع المجموعة الأولى بخارج وصفات باستثناء صفة الطول فقط. والطلاب المعنيون في دراستنا ارتكب عدد وافر منهم أخطاء كثيرة ومتنوعة في كتابة الصوائت هذه، طويلة كانت أو قصيرة.

1 - في الصوائت الطويلة

لقد نسى لنا بعد فرز أغلاط الطلاب في الصوائت الطويلة تصنيفها في ظواهر، إن لم نقل في قوانين، أهمها وأكثرها شيوعاً هي :

أ - حذف رموزها .

وقع العديد من الطلاب في خطأ حذف رموز الصوائت الطويلة، فشمّل هذا الحذف رموز تلك التي ينطق بها كوححدات صوتية دخلت بنية الكلمة، كما شمل ألف الإطلاق وهي رمز لا يقابله في الكلام فتحة طويلة يتلفظ بها المعلم أو الطالب .

فإن الفاظاً كان من حقها أن تشتمل، رسماً، على صوائت طويلة ينطق بها، قد خلت في مدونات بعض الطلاب من هذه الصوائت التي لم تثبت لا برموزها ولا برموز صوائت قصيرة تقابلها . وهذه الظاهرة طالت الفتحة الطويلة والضمة الطويلة والكسرة الطويلة، سواء أوقعت وسط الكلمة أم آخرها، وذلك نحو «أكَّاد» في «أكَّاد»، «أعَّش» في «أعَّش»، «يَقُدُّ» في «يَقُدُّ»، «عَدَزْتُ» في «عَدَزْتُ»، «سَعَات» في «سَعَات»، «حَمَلْهُمْ» في «حَمَلْهُمْ»، «حَوَّل» في «حَوَّل»، «عِشَّة/عِشْت» في «عِشْتِي»⁽⁹⁾، ونحوه .

وكتابة الأمثلة هذه وما يشبهها قد تمّت، برأينا، على هذه الطريقة لعوامل ثلاثة، أولها النبر L'accent الذي يشمل مقطعاً واحداً من مقاطع الكلمة مفردة، أو من مقاطع المرسلّة اللغوية بكلماتها مجتمعة، فيعطي هذا المقطع مزيداً من القوّة في النطق ومن الوضوح في السمع، بما فيه من صوائت ومن صوامت . والمقطع المنبور يخالف المقطع غير المنبور في أنّ وحدات هذا الأخير الصوتية، لا سيّما الصوائت، تضعف خارج وصفات فيتحوّل كلّ صائت طويل منه، نطقاً، إلى ما يشبه القصير، بينما يسقط الصائت القصير أو يكاد . والنبر في العربية الفصحى هو نبر جملة أكثر منه نبر كلمة مفردة، ولا يقوم بأية وظيفة دلالية، خلافاً للنبر في اللغات الهندو-أوروبية القديمة⁽¹⁰⁾ وخلافاً أيضاً للنبر في اللغة الانكليزية واللغة الإسبانية إذ يقوم في هاتين اللغتين بدور المميز بين معاني الصيغ الصرفية حين تتحد في بناها باستثناء موضع النبر على مقطع دون سواه⁽¹¹⁾ . وموضع النبر في الإدراج، أي على صعيد الجملة، لا يخضع إلى قانون قياسي، بل إلى إرادة المتكلّم الذي ينبر لفظة دون أخرى في المرسلّة اللغوية لسبب إ بلاغي، وإبلاغي فقط . أمّا على صعيد الكلمة المفردة، فإنّ الأقدمين منّا لم يولوا النبر كبير اهتمام نظراً، كما أشرنا، إلى غياب وظيفته الدلالية في العربية الفصحى، فلم يحدّثوا بالتالي موضعه في بنية الكلمة . إلا أنّ بعض المستشرقين، وبالعودة إلى الاستعمال اللغوي الفصيح الشفوي عند المثقفين المصريين في أوائل القرن السابع عشر، حدّدوا موضع النبر في الكلمة⁽¹²⁾ فأروا أنّه يقع على أوّل مقطع طويل منها حين نعدّ مقاطعها من آخرها باتجاه أوّلها، دون أن يؤخذ بالحسبان المقطع الأخير إلا إذا كان طويلاً يزيد بعده عناصره على ثلاث وحدات صوتية صغرى؛ والمقطع الطويل يؤلّف إمّا من صامت وصائت طويل أو مزدوج (ay, aw)، وإمّا من صامت يليه صائت قصير متبوع بصامت واحد، نحو «قَاء» و«رَوْه» و«هَذَه» في «قَامَ» «قَا - مَ»، و«يَزَوْن» «يَ - زَوْن»، و«عَاهَدْنَا» «عَا - هَدَ - نَا» حيث يقع النبر، تبعاً، على المقاطع الثلاثة المذكورة دون سواها . وحين تكون الكلمة مؤلّفة من مقاطع قصيرة متتالية، أو متتهمة بمقطع طويل يسبقه عدّة مقاطع قصيرة، ولم تنته مطلقاً بمقطع طوال، فالنبر يقع على أوّل مقطع قصير حين نحصى مقاطع الكلمة من أوّلها باتجاه آخرها؛ والمقطع القصير يشتمل على وحدتين صوتيتين صغريين هما صامت وصائت قصير لا غير، نحو «هَذَه» الذي ينبر لوقوعه صدرًا في مثل «ذَهَبَ» (ذَ - هَ - بَ) و«ذَهَبْتُ» (ذَ - هَ - بَتَ) . يشار في هذا السياق إلى أنّ المقطع الأخير من الكلمة يجب لكي ينبر ألا يكون طويلاً أو قصيراً، بل طويلاً مؤلّفاً إمّا من صامت يليه صائت طويل أو مزدوج إضافة إلى صامت واحد أو صامتين، وإمّا من صامت يليه صائت قصير متبوع بصامتين . وهذا النوع من المقاطع نجده غالباً في الوقف، نحو «عَيْنَ»، و«دَيْنَ»، و«جَادَ»، و«فَرَّ» في مثل «بك نستعين»، و«إحسانا بالوالدين»، و«أنت في عملك جاد»، و«أين المقر؟» .

وبالعودة إلى الشواهد أعلاه، فقد لاحظنا أنّ فئة من الطلاب أخطأت في فتحة «أكَّاد» الطويلة، وفي كسرة «أعَّش» الطويلة، وفي ضمة «يَقُدُّ» الطويلة، فلم تشر إليها كتابة برموزها، علماً أنّ من حقّ هذه الصوائت الطويلة، على صعيد النطق، أن تكون منبورة

واضحة تسترعي انتباه الطالب إذا ما قرئت الكلمات التي تحتويها بشكل مستقل. ومن أخطأ في كتابة هذه الألفاظ، بصرف النظر عن قصوره في علم الصرف، تعدى برأينا نبر الكلمة المفردة إلى نبر الجملة، فلم يعامل اللفظة منفصلة عن بقية ألفاظ الجملة الواحدة، حاذياً في ذلك حذو معلمه الذي يملئ الجملة، أول ما يملئها، متكاملة بوحداها، فينبر لفظة دون أخرى لسبب إِبلاغيّ. من هنا نرى أنّ «أكاد» و«أعيش» و«يقود» لم يشملها النبر في جمل أرسلها المعلم إلى الطالب أو أرسلها هذا الأخير من بعد إلى نفسه، لوقوع النبر على لفظة أخرى قصد إليها، نحو «ضاحكاً» في «أكاد أركض على الطريق ضاحكاً» و«ثانية» في «أعيش مرة ثانية عيشي الأولى»، و«عشرين» في «منذ عشرين عاماً وأبو سليم يقود هذه العربة»، وكلها جمل مستقاة من نصوص أمليت على الطلاب موضوع بحثنا. وهذا يعني أنّ وحدات «أكاد» و«أعيش» و«يقود» الصوتية ضعفت في النطق كما ضعفت في السمع، فتحولت صراحتها الطويلة لمجبتها غير منبورة، إلى صوائت قصيرة من جنسها هي الفتحة والكسرة والضمة، وهي صوائت يهمل الطالب رموزها عند كتابته نصاً من النصوص.

أما بالنسبة إلى «غادرت» و«ساعات» فقد كتبتهما فئة من الطلاب «غَدَرْتُ» و«سَعَاتٍ» بإهمال رمزي الفتحين الطويلتين الواقعتين في المقطعين الأولين من كلتا الكلمتين. وهذان المقطعان «غَا» و«سَا»، وهما في الواقع طويلان، جاءا على صعيد النطق غير منبورين لوقوع النبر على المقطعين الطويلين الواردين بعدهما «دَر» و«عَا» هذا إذا كان النبر نبر كلمة مفردة؛ أما إذا كان نبر جملة وتعدى، لسبب إِبلاغيّ، اللفظتين أعلاه إلى لفظة «البرية» في جملة «غادرت البيت إلى البرية»، وإلى لفظة «الحجر» في جملة «أقف ذاهلاً ساعات أمس الحجر»، في هذه الحال نرى أنّ أيّاً من مقاطعها لا يشملها النبر لا سيما المقطعين الأولين المشار إليها. ولغياب النبر عن هذين المقطعين، سواء أكان النبر نبر كلمة مفردة أم نبر جملة، فإنّ وحدتهما الصوتية تن، كما قلنا، نطقاً وسمعاً، وتحوّل فتحتهما الطويلتان إلى أخريين قصيرتين لا يشتهما الطالب برمزيهما عندما يكتب.

وخلاصة القول إن الصوائت الطويلة غير المنبورة التي لا تستوفي حقّها في نطق المعلم ونطق الطالب، تتحوّل على الصعيد المادّي الملموس إلى صوائت قصيرة من جنسها، فتعامل في ضوء علم الأصوات الحيّ، بعيداً عن قواعد علم الصرف وعلم الأصوات الوظيفي، واستناداً إلى قانون التعميم الزائد أو القياس على كتابة الصوائت القصيرة، تعامل معاملة هذه الأخيرة دون الإشارة إليها برموز وضعت لها أساساً في اللغة، انطلاقاً من وظيفتها الصرفية الدلالية التي تتعدّد بوحها صيغ مفردات العربية ومعانيها. والعامل الثاني الذي يساهم في خطأ كتابة الصوائت الطويلة يبرز في الوقف إذ الوقف موضع استراحة يميل فيه المتكلّم إلى التوفير من جهده المضطّبي فيسقط، حيناً، من آخر الكلمة صوائت قصيرة، أو يبدل، حيناً آخر، صوائت طويلة بأخرى قصيرة أخفّ منها نسبياً على جهاز نطقه ومن جنسها مخارج وصفات. وظاهرة سقوط الصائت القصير آخر الكلمة وفي الوقت، أو انتقال الصائت الطويل إلى قصير من جنسه، كثيرة الشيع في كلام العرب وفي النصّ القرآني، فأنّت «تقول في الوقف: إبراهيم، وأحمد، ويضرب، ويغرق، فلا تلزم الحركة»⁽¹³⁾، طلباً للختة، ومنه قوله تعالى «اتَّقُوا» في «اتَّقُون» (سورة الزمر، الآية 16)، و«الداع» في «الداعي» (سورة القمر، الآية 6) ونحوه، للدلالة على إنباء صائت قصير، في الوقف أيضاً، عن صائت من جنسه غرضاً وصفات.

وبعد أطلعنا على مدوّنة الطالب رأينا أنّ فريقاً منهم أناب في الوقف، نطقاً، صائتاً قصيراً عن صائت طويل من جنسه، ثمّ أهمل رمز الصائت الطويل رسماً بعد النطق، ليكتب في «حَمَلُهَا»، «حَمَلُهَا»، وفي «حَوِي» «حَوِي»، وهما لفظتان تشتمل عليها جملة «في الريف ظلّان يحلوا لظهور الأرض حَمَلُهَا»: ظلّ الشجرة وظلّ الفلاح»، وجملة «رحت أنامل الطبيعة من حَوِي»، ذلك لأنّ ألف «حَمَلُهَا» و«حَوِي» ضعفتا في الوقت لا سيما أنّهما وقتا في مقطعين غير منبورين، لوقوع النبر على المقطع الأول من كلتا اللفظتين المذكورتين (في حال نبرهما). ولضعفهما هذا تحوّلتا في النطق وفي السمع إلى صائتين قصيرين، هما الفتحة والكسرة، لا يشتهما الطالب في رسمه. أضف أنّ جهل بعض الطلاب قواعد علم التراكيب في ما يخصّ ضمير الشبهة وضمير المتكلم المفرد مع رمزيهما في الشاهدين هذين، كان عاملاً مساعداً، إن لم نقل أساسياً، دفعهم إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

وتجدر الإشارة إلى أنّ طلاباً يتبعون في الوقف الصائت الطويل، إذا ما أرادوا الحفاظ عليه طويلاً نطقاً وكتابة، يتبعونه صامتاً

شديداً يعطيه مزيداً من القوة، بعد تأليفه مع هذا الصائت الطويل المسبوق بصامت ما مقطوعاً طويلاً يشملته النبر آخر الكلمة، فقد كتبوا «الحَصَاد» بدل «الحَصَى» في جملة «واكاد أقع على الحَصَى» للدلالة على الظاهرة التي نحن بصدددها.

وهذه الظاهرة، أي إضافة صامت شديد آخر الكلمة في الوقف، نجدها أيضاً في الجملة أعلاه وتعيداً في كلمة «الحَصَى» إذا ما ناب عن الصائت الطويل صائت قصير من جنسه. فقد كتب بعض الطلاب «الحَصَد» و«الحَصَب» في «الحَصَى»، بعد تحويل الفتحة الطويلة (الألف المقصورة)، وقفاً، إلى فتحة قصيرة أتبعوها صامتاً شديداً لا رخواً، هو الدال أو الباء. وللدلالة عليها في كلام العرب، فقد ذكر هنري فليش H.FLEISH⁽¹⁴⁾، حين تكلم على الفتحة الطويلة في الوقف، أن من العرب من ينيب عن الفتحة الطويلة فتحة قصيرة متبعة صامتاً شديداً كالـدال والباء، هو الهمزة، فيقولون «جِلا» في «جبل»، و«يضرِبَاء» في «يضرِبها» ونحوه.

ولا ننسى أن الصائت القصير الذي ينوب في الوقف عن صائت طويل من جنسه، ألحق به بعض الطلاب صامتاً رخواً، هو هاء تشبه هاء السكت، سنعرض لها في سياق كلامنا على أخطاء الطلاب في كتابة الصوائت القصيرة.

أما العامل الثالث الذي يدفع إلى الخطأ في رسم الصوائت الطويلة، فيتمثل في نسق مقاطع العربية الفصحى التي تنفر، غالباً، من وجود مقطع طوال خارج الوقف مؤلف من صامت يليه صائت طويل وصامت آخر، فتنتقل به، بعد تقصير صائته الطويل، إلى مقطع طويل تألفه هذه اللغة. ففي جملة «فاعيش مرة ثانية عيشي الأولى»، نلاحظ أن التاء والياء الممدودة، أي الكسرة الطويلة، من «عيشتي» تؤلفان مع اللام التي تليها مقطوعاً طويلاً (تيل) مركباً من صامت وصائت طويل إضافة إلى صامت ثانٍ، لهذا فإن المعلم لا يستطيع أن يوفي الياء الممدودة هذه، أي الكسرة الطويلة، حقها في النطق هرباً من مثل هذا المقطع، أو خوفاً، كما يقول القدماء، من تنالي ساكنين في كلمتين منفصلتين، الأمر الذي يضطره إلى إيدائها، لفظاً، كسرة قصيرة من جنسها. والطلاب في هذا السياق، متأثراً بنطق معلمه أو بنطقه الذاتي، لا يعود مطلقاً إلى الوظيفة الصرفية الدلالية التي تقوم بها ياء المتكلم، فلا يثبت هذه الأخيرة برمزها لأنها لم تبق طويلة على الصعيد الحسي، بل أضحت صائتاً قصيراً في مسمعه وعلى لسانه، لا يشير إليه برمز وضع له في اللغة، وذلك ما يدفعه إلى كتابة «عيشتي» أعلاه بتاء تانيث مربوطة أو طويلة «عيشة/ عيشت» مجرّدة عن ياء المتكلم وعن الكسرة التي تنوب عنها.

أما بالنسبة إلى حذف ألف الإطلاق فإنه يعود إلى أن كتابة الطلاب في السنتين الثالثة والرابعة الابتدائيتين يغلب عليها، كما قدّمنا، الطابع الحسي لا المجرد، أي أنها تنحو نحو الكتابة الصوتية الحسية La Transcription Phonétique لا الكتابة الصوتية الوظيفية La Transcription phonologique، فترسم من أصوات اللغة ما يرسل من فهم المتكلم أو ما يتحسّس به المخاطب نفسه، لنهمل كلّ صوت لا أثر له في صعيد النطق. فلم ترسم فئة من الطلاب هذه الألف بعدد واو الجماعة المتطرّفة المتصلة بالفعل، نحو «بَنَوْ» في «بَنَوْا» الواردة في جملة «أقبل البناؤون قَبَنُوا البيت بالحجارة»، نظراً إلى أن هذه الألف موعلة في التجريد ولا تدع لها أي أثر في سمع الطالب لكي يشير إليها كتابة. أضف أنه يجهل الوظيفة التي تؤدّيها الألف المذكورة والتي أشار إليها الاستراباذي بقوله عن أرباب اللغة: «إنهم زادوا بعدد واو الجمع المتطرّفة في الفعل ألفاً نحو أكلوا وشربوا فرقا بينها وبين واو العطف (التي تليها) . . . ومن ثمّ كتب ضربوا هم في التأكيد بألف، وفي المفعول بغير ألف . . .»⁽¹⁵⁾. والحق أن هذه الألف التي لا يقابلها في النطق فتحة طويلة لا تؤدّي، برأينا، أي وظيفة في اللغة، إذ الفصل بين واو الجماعة وواو العطف من جهة، أو بين التوكيد والمفعول به من جهة ثانية، لا يعود إليها بل إلى سياق الكلام بما يحمل من قرائن لفظية وأخرى معنوية. ومع أنها وردت، غالباً، في القرآن بعد كل واو متطرّفة، سواء أكانت هذه الواو للجماعة أم من أصل الفعل أم صورة تكتب عليها الهمزة أم علامة جمع المذكر السالم المضاف أم سواء، مع ذلك فإن فئة من الكتاب الأقدمين تحذفها أن وردت وفئة أخرى تحذفها في الفعل والاسم لدور الالتباس فيها⁽¹⁶⁾.

نشير أيضاً إلى أن هذه الألف التي نضيفها اليوم، فقط، بعد واو جمع متطرّفة في الفعل، يضيفها خطأ قسم من الطلاب، انطلاقاً من قانون التعميم الزائد، بعد واو دخلت لأمّا في تركيب جذر الفعل، نحو «يُجْلَوْ» في «يُجْلَوْ» الواردة في جملة «في الريف ظلّان يحلّو

لظهر الأرض تَمْلَهُمْ.»، أو بعد واو جمع المذكّر السالم المضاف، نحو «فَلأَحْوا» في «فَلأَحْوَ»، الواردة في جملة «ينبض فَلأَحْوَ القرية في الصباح الباكر...».

ب - إبدال رموزها.

استناداً إلى مدوّنة الطلّاب لاحظنا أنّ إبدالاً حدث في رمزي الفتحة الطويلة، من ألف ممدودة وأخرى مقصورة، إضافة إلى إبدال آخر شمل رمز كل من الضمة الطويلة والكسرة الطويلة.

فقد رسم فريق من الطلّاب الفتحة الطويلة المتطرّفة، تارة ألفاً ممدودة في ما حدّد النحاة كتابته بألف مقصورة، وطوراً ألفاً مقصورة في كلمات من حقّها، إذا ما راعينا قواعد الكتابة المعيارية، أن تثبت بألف ممدودة، وذلك كلّ نحو «إلا» في «إلى»، «علا» في «على»، «أولا» في «أولى»، «وأخر» في «أخرى»، «وقرّر» في «قرّر». وعلة هذه الأخطاء، كما نعتقد، تكمن في جهل هذا الفريق قواعد علم الصرف التي توزعت في ضوئها كتابة الفتحة الطويلة ألفاً ممدودة أو مقصورة، وهي قواعد لا يلمّ بها الطالب، إلى حدّ ما، وهو في مرحلة التعليم الابتدائية. فالطالب في هذه المرحلة لا يربط بين فرعين من فروع علم اللغة، علم الأصوات وعلم التراكيب، ولا يفتش بالتالي في مخزونه اللغويّ الذي يفتقر إلى الكثير من الاستعمال الفصيح عمّا تنقلب إليه الألفات عند اتصال الكلمات التي تشتمل عليها بأحد الضمائر أو عند تثنيها، كما يجهل، بشكل أو بآخر، الوظيفة التي تؤدّيها هذه الألفات والتي تمتاز بوحيتها الصيغ الصرفية بعضها عن بعض. ولمزيد من التوضيح، نراه يعثر في كتابة الألفات المتطرّفة لأنّه لا يقرن، على سبيل المثال، «إلى» و«على» و«أولى» و«أخرى» بما تنقلب إليه عند اتصالها بأحد الضمائر أو عند تثنيها حيث تتحوّل ألفاتها إلى ياءات في «إليهم» و«عليهم» و«الأوليان» و«الأولين» و«الأخريان» و«الأخريين». أضف أنّ الطلّاب الذين كتبوا «قرّر» في «قرّر»، يجهلون أنّ الألف الممدودة قد خصّصت دون المقصورة، للدلالة على التثنية.

والحقّ أنّ يعذر الطلّاب في هذه الأخطاء نظراً إلى ازدواجية موعلة في التجريد فرضها النحاة في كتابة الفتحة الطويلة ألفاً ممدودة حيناً، وحيناً آخر ألفاً مقصورة. والألف برمزيها الاثنين، بعيداً عن الحجج التي ورثناها كابراً عن كابر في كتابتها، يقابلها في ضوء علم الأصوات الوظيفي صوت واحد لا غير، هو الفتحة الطويلة مُمالة أو مفتّحة في النطق، مقلوبة عن ياء أو عن واو في الاشتقاق، وهذا الصوت يجب، إذا ما راعينا قواعد الكتابة الصوتية الوظيفية التي روعيت في رسم معظم أصوات العربية الفصحى، يجب أن يرمز إليه برمز واحد لا اثنين فيتعبد بذلك طلابنا عن الخطأ في كتابته⁽¹⁷⁾.

أمّا بالنسبة إلى الضمة الطويلة والكسرة الطويلة، فإنّ طالين أبداً في رمزيها، فأناب أحدهما عن رمز الأولى رمز الثانية ليكتب «طَفِيلِيَّة» في «طُفُولِيَّة» بينما أناب الآخر عن رمز الثانية أحد رمزي الفتحة الطويلة، الألف الممدودة، فرسم «أُمّشَاء» في «أُمّشي». وما ذلك، كما نظنّ، إلّا للطابع الذي تتسم به رموز الصوائت الطويلة، وهو طابع مجرّد يزيد من تجريده خفاء هذه الصوائت في جهاز نطق الطالب الذي تعجز ذاكرته اللغوية عن إثبات كلّ منها برمز خصّص له في اللغة. أضف أنّ النزعة إلى التماثل في النطق أو في الكتابة، دعت الطالب الأوّل إلى إبدال الواو الممدودة من «طُفُولِيَّة/طَفِيلِيَّة»، نطقاً ثمّ كتابة، ياء ممدودة مجانسة لكرتي الشاء والهاء في المقطعين الأخيرين اللذين استرعيا انتباهه ورسخا في ذاكرته بعد أن نبرهما المعلم نبراً واعياً، للتركيز على علامة الجرّ في الكلمة وحركة بناء الضمير المتصل بها. وهذه النزعة حدت الطالب الثاني، رسماً لا نطقاً، على أن يسقط رمز الهزمة من «أُمّشي»، وهو الألف، على الياء المتطرّفة ليحصر بذلك، ولغرض جماليّ، ما تبقى من رموز أحرف الكلمة بين ألفين متوازيين تشكّلان إطار اللفظة المذكورة.

ج - قلب رموزها.

من الأخطاء التي وقع فيها الطلّاب في كتابتهم الصوائت الطويلة، ما يبرز في قلب رموزها من تقديم أو تأخير Métathèse في متن

الكلمة الواحدة. فقد رسم قسم منهم «رَوَايَةً» في «رَوَايَةٍ»، «عَرَابَت» في «عَرَابَت»، «تَوَسَّيْعَهَا» في «تَوَسَّيْعَهَا»، «هُدُوهُ» في «هُدُوهُ» ونحوه كثير.

وسبب هذه الظاهرة يعود، بتقديرنا، إلى قصور هؤلاء الطلاب عن الوقوف على غارح الصوائت الطويلة وصفاتها. فهذه الصوائت، إن اتضحت في مسامعهم ورسخت في أذهانهم بعد أن يملئها المعلم، فلا تتضح في جهاز نطقهم حين يحاولون التلفظ بها قبل كتابتها، وتحدث أتي وقعت، منبورة أو غير منبورة، دون أتي حاجز في الآلة المصنوعة يعترض الهواء الخارج من الرئتين باتجاه الفم. ولغياب هذا الحاجز الذي يلاحظ جلياً مع معظم الصوائت، فإن الطلاب الذين ارتكبوا مثل هذه الأخطاء، لا يتلمسون مواضع الصوائت الطويلة التي تخرج بخفاء أو تكاد، خفاء يمجّزهم عن تحديد مكانها بوضوح تام بالنسبة إلى وحدات صوتية ساهمت معها في تركيب لفظة من الألفاظ، فيقبلونها نطقاً تقديمياً أو تأخيراً، ليخبروا، من بعد، عن هذا القلب كتابة في إملائيهم.

٢ - في الصوائت القصيرة.

بعد فرز أغلاط الطلاب في كتابة الصوائت القصيرة تبين لنا أنها أكثر عدداً من أخطائهم في كتابة الصوائت الطويلة. وذلك يعود، بتقديرنا، إلى كثرة ورود الصوائت القصيرة في النصوص العربية قياساً على الصوائت الطويلة التي تقابلها، إذ مع تفاوت نسبة ورود هذين النوعين من الصوائت تفاوت، كثرة أو قلة، نظرياً وعملياً، نسبة أخطاء الطلاب في رسمها. وقد انضوت هذه الأخطاء تحت ظاهرتين: إبدال رموزها، وإلحاق هاء السكت بها، إذا ما وقعت متطرفة آخر الكلمة.

أ - إبدال رموزها.

ناب في مدونات بعض الطلاب صوائت طويلة عن صوائت قصيرة من مخرجها سواء أوقعت وسط الكلمة أم آخرها. أمّا في وسط الكلمة فقد كتب طلاب «حَقَّاء» في «حَقَّاء»، «حَاوِي» في «حَوِي»، «يَدُول» في «يَدُول»، «لِيم» في «لِيم»، «أَخْضَيْن» في «أَخْضَيْن»، «تُرَابِيها» في «تُرَابِيها»، «جَوَانِيها» في «جَوَانِيها»، «أَوْرِيخ» في «أَوْرِيخ»، «جَبَال» في «جَبَال»، «ضَاحِكَا» في «ضَاحِكَا»، «مُونِيرَا» في «مُونِيرَا»، ونحوه.

فإذا كان لنا من تفسير لذلك، فإننا نقول إن النبر الذي شمل الفتحين القصيرتين في المقطعين الأولين من «حَقَّاء» (حَقَّ - قَأ - قَن) و«حَوِي» (حَو - ي)، والذي شمل ضمة المقطع الثاني من «يَدُول» (ي - دُول) و«لِيم» (ل - يَم)، هذا النبر أعطى هذه الصوائت مزيداً من القوة فحوّلها إلى صوائت طويلة من جنسها، صوائت ينطق بها المعلم طويلة بشكل عفوي عندما يملئ، ويلتقطها الطالب ليمليها من بعد على نفسه، طويلة لا قصيرة، مشيراً إليها كتابة برموز وضعت للصوائت الطويلة، وهي الألف الممدودة في «حَقَّاء/ حَقَّاء» و«حَاوِي/ حَوِي»، والواو الممدودة في «يَدُول/ يَدُول»، والياء الممدودة في «لِيم/ لِيم».

والنبر هذا وقع، لعلّة صرفيّة قصد إليها المعلم، على المقطع الثالث من فعل «أَخْضَيْن» (أَخ - ض - ن)، للتركيز على حركة عين الفعل من أنها كسرة لا غير، وذلك خلافاً للقانون العام في الفصحى الذي يجب أن ينبر بوجه المقطع الأول من هذه اللفظة. وتبعاً لهذا النبر الإرادي الواحي، فقد قويت كسرة ضاد «أَخْضَيْن»، وانتقلت لفظاً إلى صائت طويل من جنسها رمز إليه بعض الطلاب، خطأ، ياء ممدودة. وقس على ذلك النبر المقصود الذي يلجأ إليه المعلم للتركيز على نوع حركة الإعراب أو البناء في الكلمات المتصلة فيطيل النطق بها، كما هي الحال في كسرة «تُرَابِيها» (ت - رَا - ب - هَا) وكسرة «جَوَانِيها» (ج - زَا - ن - ب - هَا) اللتين نبرتا عمداً، خلافاً للقاعدة التي يجب أن ينبر بوجهها المقطع الثاني من كلتا اللفظتين، فانتقلت كل منهما، نطقاً وكتابة، إلى صائت طويل من جنسها. وبالنسبة إلى ضمة «أَوْرِيخ» (أ - رِي - خ) القصيرة التي أبدلها بعض الطلاب ضمة طويلة، فإنها وقعت في المقطع الأول من اللفظة المذكورة، وهو مقطع يجب أن يتعداه النبر، إذا ما راعينا القاعدة العامة، إلى المقطع الثاني، ولكنه نبر قصداً للتركيز على حركة حرف المضارعة من أنها ضمة لا فتحة، فقويت لذلك هذه الحركة القصيرة وانتقلت إلى حركة طويلة من جنسها

طُرقت مسمَع الطالب، فرمز إليها بضمة طويلة، أي بواو ممدودة، في «أُورِيحَ / أُرِيحَ».

وفي ما يخصّ انتقال فتحة باء «جَبَلٍ» (ج - ب - ل) إلى فتحة طويلة في «جَبَالٍ»، وضمة ميم «مُبِيرَاء» (م - ي - ر) إلى ضمة طويلة في «مُوبِيرَاء»، وكسرة حاء «ضَاجِكَا» (ض - ح - ك) إلى كسرة طويلة في «ضَاجِكَا»، فإننا نعتبر أن هذه الصوائت القصيرة الثلاثة، وهي ليست من حركات الإعراب أو البناء التي يميل المعلم إلى التشديد عليها فيطيلها، ولم تقع أيضاً في مقاطع شملها النبر، هذه الصوائت قد أطالها بعض الطلاب، كما نظنّ، لفصلهم مقاطع الكلمات الثلاث اعلاه، قبل الكتابة، بعضها عن بعض، الأمر الذي اقترن بتشديد على الصوائت المذكورة فأعطاهما أكثر من حقّها في النطق، وانتقل بها إلى صوائت طويلة من جنسها رمز إليها الطلاب تبعاً بآلف ممدودة في «جَبَالٍ / جَبَلٍ»، وبواو ممدودة في «مُوبِيرَاء / مُبِيرَاء»، وبياء ممدودة في «ضَاجِكَا / ضَاجِكَا».

وأما في آخر الكلمة فالشواهد على انتقال الصائت القصير أيّا كان نوعه، إلى صائت طويل من مخرجه، وافرة العدد. وقد اخترنا منها، على سبيل المثال، «أَسَامَا» في «أَسَامَ»، «تُحْطُو» في «تُحْطُو»، و«كُلِّي» في «كُلِّ». وهذا الانتقال يفسّره عاملان، أحدهما تشديد المعلم في آخر الكلمة على حركات الإعراب والبناء لغاية نحوية تتمثّل في تعليم الطلاب بعض قواعد النحو من خلال القراءة السليمة في درس الإملاء، ممّا يدعو، كما ذكرنا، إلى إطالة هذه الحركات نطقاً من فمه، إطالة تغزّو تلفظ الطالب أيضاً، قبل شروعه بالكتابة التي يخضعها لنطقه. لهذا فإنّ الطالب يصوّر الصوائت القصيرة المذكورة صوائت طويلة من جنسها، تماماً كما يسمّعها أو ينطق بها، بصورها ألفاً نايبة عن فتحة في «أَسَامَا / أَسَامَ»، وواواً ممدودة بدل ضمة قصيرة في «تُحْطُو / تُحْطُو»، وبياء ممدودة عوضاً عن كسرة قصيرة في «كُلِّي / كُلِّ». وثاني هذين العاملين يكمن في حرص الطالب، في هذا السياق، على الصوائت القصيرة التي غالباً ما ينطق بها لداعٍ نحويّ، في الاستعمال الفصح، وتسقط في الاستعمال العامّي اللبناني، لذلك فإنّه يطلّحها لفظاً أي يحوّلها، خوفاً من حذفها بتأثير من العاميّة، إلى صوائت طويلة من موضعها تثبت متطرّفة في الاستعمالين اللغويّين المذكورين، ليرمز إليها بعد مطلّحها برموز الصوائت الطويلة المقابلة لها.

وظاهرة انتقال الصائت القصير إلى صائت طويل من جنسه، نطقاً وكتابة، وسط الكلمة وآخرها، عرفتها العرب وأطلّقت عليها اسم «مطلّ الحركات». وقد عبّر ابن جنيّ في «الخصائص» عن هذه الظاهرة دون التوسّع في شرح أسبابها بقوله: «وإذا فعلت العرب ذلك (أي المطل) أنشأت عن الحركة الحرف من جنسها. فتشئى بعد الفتحة الألف، وبعد الكسرة الياء، وبعد الضمة الواو»⁽¹⁸⁾. وفي موضع آخر من كتاب «الخصائص» يقول ابن جنيّ نفسه معلّلاً أحد أسباب المطل: «ولهذا إذا احتاج الشاعر إلى إقامة الوزن مطلّ الحركة وأنشأ عنها حرفاً من جنسها»⁽¹⁹⁾. وللدلالة على هذا المطل أورد شواهد نابت فيها الألف عن الفتحة، والياء الممدودة عن الكسرة، والواو الممدودة عن الضمة⁽²⁰⁾. فمن مطلّ الفتحة ذكر، في ما ذكر، قول ابن هرّمة في رثاء ابنه:

فأنّت من الغوائل حين تُرمى ومن ذمّ الرجال بمُنْتَزاح
(أراد: بمُنْتَزَح، من أنتزح أي ابتعد).

وقول الهذليّ:

بيننا تعنّقه الكمأة وروغه يوماً أتّيح له جريء سلفّع
(أراد: بين أوقات تعنّقه)

وقول أحد العرب: أكلت لحماً شاة. أراد لحم شاة، فمطلّ الفتحة فأنشأ عنها ألفاً.

ومن مطلّ الكسرة ساق ابن جنيّ استعمال العرب «الدراهيم والصياريف والمطافيل والجلاعيد»، مشيراً إلى أنّ أصل هذه الكلمات الأربع بكسرة لا بياء ممدودة، مورداً قول الفرزدق في وصف ناقته:

تنفي يداها الحصى في كل هاجرة تنفي الدراهم تنقاد الصياريف

(أراد: الدراهم والصياريف).

وقول أبي النجم:

حتى تراعت في النعاج الخذل منها المطافيل وغير المطفيل

(أراد: المطافيل)

وقول آخر: . . . الخضر الجلاعيد (وهي الجلايد، جمع جَلَعَد، وهو الشديد).
ومن مطل الضمة ذكر قول الشاعر:

وأنتي حيث ما يسري الهوى بصري من حيث ما سلكوا أدنو فانظور

(أراد: فانظر).

ب - إلحاق هاء السكت بها .

من الملاحظ أن فئة من الطلاب أتبع، كتابة، الصائت القصير في الوقف، سواء أتاب عن صائت طويل من جنسه أم كان أصلياً كحركة إعراب أو بناء، أتبعته هاء تشبه هاء السكت رمزت إليها بهاء خالصة أو بناءً ثانيت مربوطة ينطق بها، حديثاً، هاء في هذا الموضع. فقد كتبت هذه الفئة «الأولة/الأولة» في «الأولى»، «الحصة» في «الحصى»، «مُحَلِّمَة/مُحَلِّمَة» في «مُحَلِّمَة»، «الحقل» في «الحقل»، «ينساب» في «ينساب»، «ذكريات» في «ذكريات»، ونحوه.

وتفسير ذلك أن الصائت القصير حين يوقف عليه، إن لم يسقط ممطولاً وغير ممطول ينتهي النطق به إلى ما يشبه صوت الهاء، وهو صوت يرقى إلى ذهن الطالب من فم معلّمه، وربما من فمه هو نفسه، قبل أن يشرع بالكتابة، فيدونه من بعد كما يدون بقية الصوائت التي يسمعا أو يتلفظ بها. والهاء هذه صوت يمكن الصائت في الوقف خوفاً من ذهابه، وقد أشار إليه القدماء من بعد حروف المد وبعد الحركات المتطرفة، فتكلم عليه ابن جني في «الخصائص» قائلاً: «هذا القدر من الصوت (أي الهاء) إنما هو متمم للحروف وموفّ له في الوقف. فإذا وصلت ذهب أو كاد. وأما لحقه في الوقف لأن الوقف يضعف الحرف، ألا تراك تحتاج إلى بيانه فيه بالهاء، نحو واغلاماه، ووازيده، وواغلامهوه، وواغلاميه. وذلك أنك لما أردت تمكين الصوت وتوفيته ليمتد ويقوى في السمع وكان الوقف يضعف الحرف ألحقت الهاء ليقع الحرف قبلها حشواً، فيبين ولا يخفى»⁽²¹⁾، وفي المسألة نفسها يقول ابن جني في مكان آخر من «الخصائص»: «ومن ذلك أنهم قد بينوا الحرف بالهاء كما بينوا الحركة بها. . . فهذا نحو من قولهم: أعطيتك، ومزّت بك، واغزّه، ولا تدعّه. والهاء في كلّ ليان الحركة لا ضمير»⁽²²⁾.

وفي نهاية كلامنا على الأغلاط في رسم الصوائت القصيرة، نشير إلى أننا لم نلاحظ، خلافاً لما ذكرنا في الصوائت الطويلة، لا قلباً، من تقديم أو تأخير في مواضعها، ولا إبدالاً في رموزها بحيث ينوب رمز صائت قصير عن رمز آخر يشبهه مخرجاً وصفات. وما ذلك إلا لأن هذه الصوائت لا يدونها الطالب في إملائه برموزها الخاصة من فتحة وضمة وكسرة، نقاض ما يفعل بالنسبة إلى الصوائت الطويلة المقابلة لها.

ثانياً: الأخطاء في الصوائت

قبل تفصيل أخطاء الطلاب في كتابة الصوائت، تلك الأخطاء التي يساهم في حدوثها، إلى حد كبير، تأثير العامية في الفصحى،

نطقاً وكتابةً، لا بدّ من التنبيه على أنّ الفصحى تختلف عن اللهجة/ اللهجات اللبنيّة، وبشكل رئيسيّ، في طريقة تحقيق اللثويّات (ث، ذ، ظ) والضاد، والطاء، والقاف، والجيم. فاللثويّات لا نجدها إلا نادراً في الاستعمال العامّي اللبنيّ، فهي تلاحظ فقط، بحسب معلوماتنا، في نطق قسم كبير من اللبنيّين الدروز والشيعه ومن عايشهم أو خالطهم، بحكم الجيرة، من أبناء بقية الطوائف أو المذاهب. وما عدا ذلك فإنّ الثاء ينوب عنها إمّا ثاء نحو «بتل» في «بتل»، وإما سين نحو «حديش» في «حديث»، وتحول الذال زايا نحو «زنب» في «ذنب»، أو دالاً ليس مخرجها كمخرج دال الفصحى النطعية من طرف اللسان وأصول الشايبا العليا مصعداً إلى جهة الحنك⁽²³⁾، بل ممّا يلي قليلاً مخرج هذه الدال باتجاه موضع اللثويّات، وذلك نحو «أخذ» في «أخذ»، أمّا الظاء فإنّها تبدل إمّا ضاداً نطعيةً من مخرج الدال الأصليّة، لا تشبه ضاد الفصحى التي تخرج من أوّل حافة اللسان وما يليه من الأضراس من الجانب الأيسر أو الأيمن، نحو «ضهر» في «ظهر»، وإمّا زاياً مطبقة لا تعرفها الفصحى نحو «زّن» في «ظنّ». وضاد الفصحى بمخرجها أعلاه يقابلها في نطق قسم من اللبنيّين ضاد نطعية تشبه الدال بفارق الإطباق، أو ظاء في نطق الذين يحافظون في كلامهم على اللثويّات فيقولون «قاضي» في «قاضي»، و«ماضي» في «ماضي»، ونحوه. والطاء القديمة النطعية الشديدة المجهورة يقابلها في نطق اللبنيّين طاء نطعية شديدة، لكنّها مهموسة لا تحدث أيّ اهتزاز في الأوتار الصوتيّة المستقرّة في الحنجرة. وقاف الفصحى الشديدة المجهورة التي تخرج من اللهاة ممّا يلي الحلق ومخرج الحاء، ينوب عنها، في معظم الألفاظ، همزة في الاستعمال العامّي اللبنيّ بشكل عامّ، وقد بقيت شديدة مهموسة لا مجهورة في نطق معظم اللبنيّين الدروز ومن عاشرهم من أبناء الطوائف أو المذاهب الأخرى. وجيم الفصحى الشديدة المجهورة التي تخرج من شجر الفم، أي من وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك، حافظت على مخرجها وعلى صفاتها في نطق معظم اللبنيّين باستثناء صفة الشدّة، فهي عندهم كالشين تماماً، بفارق الجهر، رخوة لا شديدة. أضف أنّ كثيراً من المميزات القديمة الشديدة المجهورة التي تخرج من أقصى الحلق (أو من الحنجرة)، لا تحقّق إلا نادراً في الاستعمال العامّي اللبنيّ، فهي تحذف حيناً، نحو «حجّاز» في «أحجار»، وتقلب حيناً آخر ألفاً أو واواً أو ياء، نحو «زاني» في «زأي» وتناوب في «تشاءب»، و«بين» في «بشرو». وإن حققت هذه الهمزة في الاستعمال العامّي اللبنيّ نسيابة عن قاف قديمة، نحو «ألب» في «قلب»، أو محاكاة لهمزة تحقّق في الاستعمال الفصيح، نحو «سأل» في «سأل»، فإنّها تخرج من الحنجرة مهموسة، لا مجهورة كما وصفها القدماء من علمائنا.

وبصرف النظر عن تأثير العاميّة/ العامّيّات اللبنيّة في الفصحى كتابةً، فإنّ الأخطاء التي وقع فيها الطّلاب في رسم الصوامت قد تمّت بفعل ظواهر صوتيّة تعرفها الفصحى والعاميّة معاً، وقد سمّيت اصطلاحاً بالتماثل والتغاير، وبالإبدال والقلب، وبالحدف والزيادة.

١ - أخطاء التماثل والتغاير.

أ - أخطاء التماثل.

التماثل هو تأثير صامت بصامت آخر يجاوره ويكون إمّا تامّاً Assimilation totale بين صامتين مثلين أو متقاربين، حين يدغم أحدهما في الآخر ليصبحا صامتاً واحداً، وإمّا جزئياً assimilation partielle حين يكتب أحد الصوامت إحدى صفات صامت يجاوره أو مخرجها، ويسمّى عندئذ تقريباً. والتماثل بوجهيه هو من باب الخفة في الكلام الظاهر المحسوس، ويحدث عند التكلّم التقاطاً، لا قصداً عن وعي تامّ وإرادة مسبقة. فعند إدغام صامتين مثلين أو متقاربين فإنّها يعتبران كصامت واحد ينبو اللسان عنها نبوة واحدة ليصبح النطق بهما، مجتمعين، أخفّ من النطق بالصامت مفرداً ثمّ العودة إليه أو إلى قريب منه. وحين يقرب صامت من آخر مخرجاً أو صفة، يكون التكلّم قد وُفّر من جهده لجري كلامه على موجة صوتيّة واحدة تجمع بين الصامتين هذين.

والتماثل شائع في العربيّة الفصحى واللهجات العربيّة القديمة، وفي اللهجة/ اللهجات اللبنيّة على حدّ سواء. وهو أكثر شيوعاً

عند الأطفال منه عند الكبار، إذ إن الأطفال يتلَمَّسون أسهل الطرق في التعبير وفاق قانون الجهد الأقل الذي يتحكَّم بسلوكهم اللغوي. ففي الفصحى واللهجات العربية القديمة تكفي العودة إلى «كتاب» سيبويه⁽²⁴⁾ الذي يرفدنا بغير شاهد على التماثل بفرعيه، منها قول العرب من باب الإدغام التام «تظلميني» في «تظلميني»، «يسمعون» في «يسمعون»، «حدثهم» في «حدثهم»، «عده» في «عدته»، وقولهم من باب التقريب «عمر» في «عبر» «اجدمعوا» في «اجتمعوا»، ونحوه. أمَّا في الاستعمال العامي اللبناني فمن اللبائين، كباراً وصغاراً، من يقول من باب الإدغام التام «عَتَوْا» في «عَدَتَوْ» (عدتم)، ومنهم من يقول من باب التقريب «جَبَّ» في «جَبَّ» (جانب - جنب)، «مَهْنِدْ» في «مَهْنِدْس» (مَهْنِدْس)، ونحوه. من هنا فإنَّ المعلم في قراءته تشمله ظاهرة التماثل عندما يملئ الفصحى على طلابه، كما أنَّ الطلاب لا يظنون بناءً عنها حين يحاولون تقليد نطق معلِّمهم قبل الشروع في كتابة نصٍّ من النصوص، فهم يدغمون الصوامت، أو يقرَّبون بعضها من بعض، وذلك كما يسمعون الإدغام أو التقريب من فم معلِّمهم أو كما يتحسَّسونها من أفواههم، بعد إخضاع ما يسمعون إلى قياس لهجتهم/ لهجاتهم العامية الغنية بهذه الظاهرة. أضف إلى ذلك أنَّهم لا يقفون عند هذا الحد بل يحدِّدون التماثل، إدغاماً أو تقريباً، في كتابتهم المتَّسمة بطابع الحس لا التجريد.

وفي ضوء هذا التماثل وقع الطلاب في أخطاء كثيرة، لا سيَّما طلاب السنة الثالثة الابتدائية الأقرب من طلاب السنة الرابعة الابتدائية إلى عالم الطفولة الأولى والذين يطغى على سلوكهم اللغوي، لصغر عمرهم النسبي، قانون الجهد الأقل أكثر مما يطغى على طلاب هم منهم أسن. فقد كتب بعضهم «ولت» في «ولدت» بعد إدغام الدال الساكنة في تاء الضمير، لفظاً تمَّ كتابة، وهما صامتان نطعياً يجوز بينهما الإدغام لتأخُّدهما خرجاً، وإن اختلفا في بعض صفاتها إذ إنَّ الأول مجهور بينما الثاني مهموس؛ وإدغام الدال في التاء يكون الطلاب هؤلاء قد تبنَّوا حسَّهم الذاتي في إملائيهم لتركيزهم على الصورة العارضة للدال دون الأصلية، وما ذلك إلاً لقصورهم في علم الصرف وإغفالهم الوظيفة التي تؤدِّيها الدال بدخولها حرفاً ثالثاً في تركيب جذر فعل «ولد» المؤلَّف من واو ولام ودال.

ونتيجة التماثل التام فقد كتبت مجموعة من الطلاب «تراب» في «التراب»، «وتبة» في «التبة»، «صدُر» في «الصدر»، و«طويل» في «الطويل»، و«شجرة» في «الشجرة»، و«جديد» في «الجديد»⁽²⁵⁾، و«ضبعة» في «الضبعة» بعد إدغام لام التعريف نطقاً تمَّ رسماً، مع همزة الوصل قبلها، في الصوامت الشمسية التي وليتها وهي قرية بمخرجها من مخرج اللام. وهذه الكتابة التي خضعت للنطق الحسي تركت جانباً وظيفة لام التعريف في الكلمات المحلاة بها. والمجموعة هذه من الطلاب أسقطت، من باب التعميم الزائد، خطأها في إدغام لام التعريف في الصوامت الشمسية على الصوامت القمرية البعيدة بمخرجها عن مخرج اللام، فادغمت اللام فيها كتابة وإن صعب الإدغام، في هذا السياق، نطقاً لترسم «بركة» في «البركة»، «مدينة» في «المدينة»، «قرية» في «القرية»، «عربة» في «العربة»، «أمامي» في «الأمامي» ونحوه.

وفي ضوء التماثل الجزئي، أي التقريب، وقفنا على كثير من الأخطاء منها «أربع» في «أربع»، «ذروة» في «ثروة»، «مشاركة» في «مشاركة» بقلب الحاء الحلقية الوسطى والتاء اللثوية والشين الشجرية المهموسات مجهورات من مخرجها، وهي العين والدال والجيم، نظراً إلى اكتسابها صفة الجهر من صوامت مجهورة جاورتها، وهي الراء المتبوعة بياء مدودة مجهورة في «أربع» والراء المتلوة بواو غير مدَّية مجهورة في «ذروة» والميم، والراء المسبوقة بالفاء مجهورة، في «مشاركة». وبذلك فإنَّ الطالب، في هذه الأغلاط، يكون قد تخلَّى كتابة عن صورة الصامت الأصلية حين دخل في تركيب الجذر الفعلي، لجهله نظرية الأصول في العربية الفصحى، وتبنَّى بالمقابل، انسجاماً مع تلفظ الحسي أو تلفظ معلِّمه، الصورة العارضة التي فرضها ما جاور هذا الصامت في الكلمة الواحدة.

ومن الأغلاط التي تختلُّ فيها الطلاب نظرية الاشتقاق في اللغة، راجعين إلى نطقهم الذاتي أو نطق معلِّمهم، رسمهم «يغسلها» في «يغسلها»، «تقطع» في «تقطع»، ونحوه، وذلك لمجاورة هذه الغين الحلقية الأمامية المجهورة وهذه العين الحلقية الوسطى المجهورة صامتين أكسبهما صفة الهمس، وهما سين «يغسلها» وطاء «تقطع»، ممَّا حولهما إلى صامتين مهموسين من مخرجيهما هما الحاء والحاء. أضف أنَّ العين المجهورة المنتزعة في مثل «تقطع»، إذا ما وقف عليها الطالب، كتابة، في وقت يكون جهاز نقطه يستعد للراحة،

هذه العين تضعف وتحول، طلباً للراحة، من صامت مجهور يرهق الأوتار الصوتية التي تهتز عند إطلاقه إلى صامت مهموس من موضعه، هو الحاء، لا يحرك الأوتار هذه بل يريحها في الوقف وخارجه.

وبعيداً عن تأثير الصوامت جهراً ومهماً بعضها ببعض، فإن الشائر يكون بينها إطباقاً أو انفتاحاً، استعمالاً أو انخفاضاً⁽²⁶⁾. ومن جملة الأخطاء الواردة في مدونات الطلاب كتابة التاء طاء، سواء أكانت هذه التاء من أصل الكلمة أم تاء مضارعة أم تاء صيغة «افعل» أم تاء ضمير أم تاء تانيث في الفعل وفي جمع المؤنث السالم. وذلك كله نحو «ططلع» في «تطلع»، «أخططن» في «أختطن»، «مُحافظات» في «طراب» في «تراب»، «وَقَفْتُ» في «وَقَفْتُ»⁽²⁷⁾، «اشتات» في «اشتات»، «طُرُقَات» في «طُرُقَات»، «اخطار» في «اخطار»، ونحوه. ولم يحدث انتقال التاء المفتحة - المنخفضة إلى طاء مطبقة - مستعلة في هذه الشواهد، لفظاً ثم كتابة عند الطلاب الذين يجهلون أصل هذه التاءات الخالصة والوظائف التي تؤديها في اللغة، إلا لوقوعها إمّا في سياق الإطباق حيث يجاورها صامت مطبق، أو ما يشبهه كالأراء المفخمة⁽²⁸⁾ ينقل إليها صفة الإطباق كالطاء في «تطلع / ططلع» والصاد في «أختطن / أخططن» والظاء في «مُحافظات / مُحافظات» والراء في «تراب / طراب»، وإمّا في سياق الاستعلاء إذ يجاورها أحد أحرف الاستعلاء كالكاف في «وَقَفْتُ / وَقَفْتُ» و«اشتات / اشتات»، وإمّا في السياقين معاً حين يجاورها صامت مطبق، أو ما يشبهه، وآخر مستعمل كالطاء والكاف في «طُرُقَات / طُرُقَات» والراء والحاء في «اخطار / اخطار». ففي كلا السياقين تكتسب التاء صفة الإطباق أو الاستعلاء من صامت مطبق أو مستعمل يدخل معها في تركيب الكلمة، فتنتقل إلى صامت آخر من خرجها، لكنه مطبق - مستعمل طو الطاء، صامت يسمعه الطالب مطبقاً - مستعلاً من فم معلّم ويردده هو نفسه على هذه الصورة قبل أن يكتب، ليثبت من بعد برمز يتضمن معنى الإطباق والاستعلاء، أي طاء، لا تاء توحى صورتها بالانفتاح والانخفاض، وهو في كتابته هذه يطرح جانباً قواعد علم الأصوات الوظيفي La Phonologie التي يجهلها، والتي ترمز إلى الصامت، أي كانت تلوانته الصوتية الحسية العارضة، بالرمز الذي وضع له أساساً في اللغة. وقس على ذلك تحويل بعض الطلاب، نطقاً وكتابة، حرفي السين والذال، وكلاهما مفتوح - منخفض، إلى صامتين مطبقين - مستعلين من خرجهما هما الصاد والضاد الحديثة النطقية (لا القديمة)، وذلك كما هي الحال في «اصتقبل» و«قاص»⁽²⁹⁾ و«صوط» و«حصرة» و«الحصاض» بدل «استقبل» و«قاس» و«سوط» و«حصرة» و«الحصاد»، ونحوه.

هذه الظاهرة، ظاهرة انتقال الصامت المفتوح - المنخفض، نطقاً وكتابة، إلى صامت مطبق - مستعمل في سياق الإطباق والاستعلاء، نجد عكسها في أخطاء الطلاب حيث ناب عن الصامت المطبق - المستعمل، نطقاً وكتابةً أيضاً، صامت مفتوح - منخفض من خرجها، وذلك نحو «يوسي» في «يوصي»، «الديقة» في «الضيقة»، «اللتيفة» في «اللطيفة»، ونحوه. وتفسير ذلك أن الصوامت المطبقة - المستعلة المرتسمة، أصلاً، في هذه الشواهد من صاد وضاد وطاء قد جاورها في الكلمة الواحدة كسرة (قصيرة أو طويلة) أو ياء غير معدودة، فأفقدتها هذه الكسرة وهذه الياء اللتان تخرجان تماماً بين أدنى اللسان وأدنى الحنك، أفقدتاها في نطق الطلاب، بعضهم لا جميعهم كثيراً من إطباقها واستعلائها اللذين يلاحظان في أقصى الحنك واللذين كان من حقهما، في غير سياق الكسر، أن يغزوا حروف الكلمة كاملة، وأنجهتا بهذه الصوامت المطبقة - المستعلة نحو صوامت من جنسها، لكنها أمامية مفتوحة - منخفضة، هي السين والذال والتاء. وبذلك تكون هذه الصوامت المطبقة - المستعلة قد تحلّت عن أصولها وتحولّت في سمع الطالب وفي ذهنه إلى فروع عارضة لها تخلو من الإطباق والاستعلاء، فروع أثبتتها، خطأ، في إملائه معتمداً حسّه الذاتي، لا أكثر ولا أقل. يشار هنا إلى أن وجود الكسرة أو ما يشبهها في الكلمة الواحدة ينحصر تأثيره، عند بعض الطلاب، في وحدات المقطع الذي يرسم فيه الصامت المطبق - المستعمل، دون سواه من المقاطع التي تجاوره، والتي يكون الإطباق والاستعلاء قد شملها قبل أن ينتقل هذا الصامت إلى آخر مفتوح - منخفض من خرجها، وذلك ما يوضحه «أخططن» في «أختطن» (أخ - ت - ض - ن، وَصَّتْ في وَسَطَ - و - س - ط) حيث فقدت الضاد والطاء، بتأثير من كسرتيها، إطباقها واستعلاءها، فقلبتا، تلفظاً ثم رسماً، إلى دال وتاء، بينما بقي الإطباق والاستعلاء متشربين في مقاطع تقدّمت على هذين الصامتين المطبقين - المستعلين، محولين تاء «أختطن» وسين «وَسَطَ» إلى طاء وصاد في المقطع الثاني من كلتا الكلمتين، وقد أثبتتها الطالب في إملائه برمين مخصّصين لها في اللغة.

والتقريب في الصوامت لا يقتصر على الجهر والمهمس، الإطباق والانفتاح، الاستعلاء والانخفاض، بل يتعدى ذلك إلى الغنة وخلافها، والغنة في الصوامت يحدثها خروج الهواء من تجويف الأنف، لا الفم، عند النطق، وتشمل في العربية الفصحى صامتين لا غير، هما الميم والنون. وللدلالة على هذا التقريب الذي يقع في الخطأ، فقد كتب طلاب كتابة حبيّة لا وظيفيّة، أي كما يسمعون أو يتلفظون، كتبوا «مَيْن» في «مَيْل»، «مِنْ كَنْ» في «مِنْ كَل»، وذلك لانتقال غنة الميم في الشاهد الأوّل إلى اللام التي تخرج من حافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرفه وما بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى ممّا فوق الضاحك والناب والرباعيّة والثنيّة، الأمر الذي حوّل هذه اللام إلى صامت أسفلها أغنّ، هو النون التي تخرج من طرف اللسان بينه وبين ما فوق الثنايا. ولانتقال غنة ميم «مِنْ» ونونها في الشاهد الثاني إلى اللام في لفظة «كَل»، فقد قلبت هذه اللام صامتاً أغنّ قريباً منها، هو النون أيضاً.

إضافة إلى التماثل الجزئي في صفات صوامت العربيّة، هناك تقريب آخر في خارجها يفرضه صانت من صوائت العربيّة أو أحد صوامتها، وينعكس خطأ في إملاء الطالب. من هذا التقريب انتقال مخرج الكاف الحنكيّة الخلفيّة إلى مخرج القاف، ذلك إذا ما تحرّكت هذه الكاف بضمة أو إذا جاورها حرف مطبق - مستعمل أو ما يشبهه كالراء المفخّمة، نحو «قُلّها» في «كُلّها»، «يَدْعُوكم» في «يَدْعُوكم»، «أَرْقُض» في «أَرْكُض»، «الْبَرَكَة» في «الْبَرَكَة»، والمُشارَقة في «المُشارَكة» فالكاف بتأثير من ضمة تليها تنحو مخرجاً نحو القاف لأنّ الضمة، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار وضع أقصى اللسان وأقصى الحنك أثناء حدوثها، تعتبر في أحد وجوها صائناً خلفياً أكثر قرباً من الكاف إلى اللهاة، وحين تجاور الكاف تجذبها بأنغما للهاة التي هي موضع القاف، فينطق بها كما ينطق بالقاف تماماً. والصوامت المطبقة - المستعلية أو ما يشبهها، وهي أدخل من الكاف بأنغما للخلق، حين تجاور الكاف تفرض عليها استعلاءها وتنحو بها نحو اللهاة لتتحد بمخرجها مع القاف. والطالب في هاتين الحالتين يكاد لا يفرّق، لضعفه في علم الاشتقاق، بين كاف أصلية أو زائدة خالصة دخلت بنية الكلمة، وبين كاف تحوّلت حبيّاً إلى قاف، فيكتب الكاف الأخيرة على صورتها العارضة أي برمز القاف المستعلية.

والعكس يقال بالنسبة إلى القاف التي تجاور كسرة (قصيرة أو طويلة) أو ياء غير ممدودة، فإنها بتأثير من هذه الكسرة وهذه الياء تفقد استعلاءها أثناء حدوثها، وتتجه قليلاً بمخرجها نحو الحنك، لا الخلق، لتتحد بموضعها الطارئ مع الكاف الحنكيّة الخلفيّة. وهذا ما يوضّحه تأثير الياء غير الممدودة في القاف في لفظة «الْقَرِيَة»، هذه اللفظة التي كتبها طلاب بكاف «الْكَرِيَة»، كما يسمعونها أو ينطقون بها.

ومن التقريب في المخارج ما يحدث للنون الغناء الساكنة حين تقع قبل الباء الشفويّة غير الغناء. فإنّ هذه النون لا تدغم في الباء، بل تكتسب من هذه الأخيرة مخرجها وتحوّل بالتالي إلى صامت أغنّ، لكنه شفويّ كالباء هو الميم. وبسبب ذلك التقريب الحسيّ في مخرج النون بأنغما للشفوتين، فقد كتب بعض الطلاب، استناداً إلى ما يسمعون أو يتلفظون به، كتبوا «مَيْغِي» في «يَنْغِي» و«جَوَائِبِها» في «جَوَائِبِها». وعلى مثل هذه الظاهرة، أورد ابن يعيش «عَمِير» في «عَمِير»، «شَمْبَاء» في «شَمْبَاء»، معللاً قلب النون ميماً قبل الباء بقوله: «لما اجتمعت (أي النون) مع الباء، وكانت النون الساكنة بعيدة عن الباء في المخرج ومباينة لها في الخواصّ التي توجب الشكّة بينهما، لم يكن سبيل إلى الإدغام ففروا إلى حرف من مخرج الباء وهو الميم...»⁽³⁰⁾.

ب - أخطاء التغاير.

التغاير في الصوامت هو نقيض التماثل، ويعني أنّ صامتين متماثلين أو متقاربين يتحوّل أحدهما إلى صامت جديد يخالفه في المخرج أو في بعض صفاته. ويتمّ التغاير غالباً بأحد أحرف الذلاقة الأكثر سهولة من غيرها في النطق، وهي الميم والباء والفاء واللام والنون والراء، يضاف إليها الواو والياء غير المدّيتين نظراً إلى سهولتهما في النطق، لمراوحتها بين الصوامت وبين الصوائت التي تحدث دون كبير عناء في الآلة المصوتة. والغرض من التغاير هو النقص من الرتابة في اللفظ، تلك التي تنجم عن التقاء صامتين مثلين أو متقاربين، أو مجاورة أحدهما للآخر. وهذا الغرض ينضوي تحت نظرية السهولة في الكلام، أي اعتماد قانون الجهد الأقل، إذ إن

الصوتين اللذين أو المتقاربين، إن لم يحدث التماثل بينها إدغاماً أو تقريباً، يحتاجان إلى مجهود عضلي حين يقعان في كلمة واحدة، الأمر الذي يحول أحدهما إلى صامت ذلقي لا يرهق الآلة المصوتة. ووافق نظرية السهولة هذه فإن الطالب، على مقعد دراسته عندما يتكلم الفصحى أو يكررها مقلداً معلمه، تتحكم بالفاظه هذه الظاهرة ويلجأ بشكل عفوي إلى إنابة صامت ذلقي عن آخر يتعثر في نطقه. وهذا ما يحدث له وللكتاب في الاستعمال العامي الذي يؤثر في الاستعمال الفصح، فمن جملة ما تقول العامة في لبنان، أو بعضها «بقُدونس» في «مقدونس» بإبدال الميم الشفوية الغنة، التي وقعت في اللفظة مع نون غنة صامتا من مخرجها ذلقياً غير أغن هو الباء، وقولها «بسمار» في «بسمار» بإبدال الميم الشفوية الغنة الأولى التي وليتها ميم من جنسها صامتا ذلقياً آخر غير أغن هو الباء، وقولها «معلبك» في «بعلبك» بإبدال الباء الشفوية الأولى غير الغنة التي وليتها باء ثانية صامتا ذلقياً آخر شفويّاً أغن هو الميم. ومن الأغلاط، في هذا السياق، كتابة غير طالب «أنحبي» في «أنحبي» حيث أنابوا عن النون الثانية، طلباً للراحة في نطقهم، صامتا ذلقياً هو الميم يختلف عنها في المخرج وإن اتحد معها في صفة الغنة، ذلك أن تالي نونين في اللفظة الواحدة يولد نوعاً من الرتابة التي ترهق، نسبياً، جهاز النطق. والطالب في هذا الشاهد، أسقط التحريف الذي طرأ عليه ظاهراً من أجل السهولة في كلامه، أسقطه على طريقتة في رسمه، فجاء الرسم صورة صادقة عن التلفظ المادي المحسوس. ومن باب الظن أن يكون هؤلاء الطلاب، عندما كتبوا «أنحبي» في «أنحبي»، قد توهموا النون ميماً من فم معلمهم، لقرب في مخرجها وانحادي في صفتي الغنة والذلاقة، فانت كتابتهم نتيجة عملية لهذا التوهم.

٢ - أخطاء الإبدال والقلب.

أ - أخطاء الإبدال.

الإبدال هو أن يقوم حرف مقام آخر في اللفظة الواحدة دون تغيير في المعنى، ويحصل عادة بين الصوامت التي تتقارب أو تتحد خارج أو صفات. «أما أسبابه فهي في الغالب نتيجة علة طبيعية في أعضاء النطق في أول الأمر، ثم بالاستعمال تحفظ التنوعات، وربما خصصوا كل تنوع لفظي بتنوع من المعنى الأصلي...» (والذي) يساعد على حفظ هذه التنوعات افتقار اللغة في أول أدوارها للألفاظ ولأنها لم تكن محدودة مدونة»⁽³¹⁾.

والإبدال يشمل العربية الفصحى واللهجات الحديثة أيضاً. فمن الفصحى ضرب السيوطي غير شاهد عليه في «المزهر»⁽³²⁾، نخشار منها: مدته ومدحته بإبدال الهاء حاء لتقارب في مخرجها إذ إن الهاء من أقصى الحلق (أو من الحنجرة) والحاء من وسطه، وطانه على الخير وطامه، يعني جبلة، بإبدال النون ميماً لتقارب في مخرجها وانحادي في صفة الغنة، فالنون تخرج من طرف اللسان بينه وبين ما فوق الثنايا أسفل اللام قليلاً، بينما الميم تخرج من الشفتين، ومع إطلاق هذين الصامتين يخرج الهواء من تحريف الأنف محدثاً غنة، وجذوت وجثوت بإبدال الذال ثاء لانحادي في المخرج، فكلاهما لثوي لكن الأول مجهور بينما الثاني مهموس، وهرت الثوب وهره، إذا خرقة، بإبدال التاء دالاً إذ الصامتان نطعيتان، لكن الأول مهموس والثاني مجهور. وفي الاستعمال العامي اللبناني كلمات تؤكد هذه الظاهرة منها «صندل» و«صندر» (نوع من النعال Sandale) بإبدال اللام الذلقية الجانية صامتا ذلقياً قريباً من مخرجها، لكنه مكرر هو الراء، و«مليح» و«منح» (جميل - جيد)، بإبدال اللام صامتا ذلقياً يماورها مخرجاً، لكنه أغن هو النون. ولغة الاطفال العامية، لبنانيون وغير لبنانيين، لا تخلو من الإبدال فمنهم من يقول «تتاب» في «كتاب»⁽³³⁾ و«تلب» في «كلب»⁽³⁴⁾، بإبدال الكاف الحنكية الخلفية الشديدة المهمة تاء نطعية شديدة مهموسة أخف من الكاف على النطق لقرب مخرجها، وهو النطق، من الشفتين، ومنهم من يبدل الراء التي ترهق جهاز نطق الطفل عند إخراجها، نظراً إلى الطرقات المتعددة التي يحددها التقاء طرف اللسان الحنك الأمامي، يبدلها لاماً ذلقية قريبة منها لا يترافق حدوثها مع مثل هذه الطرقات، وذلك نحو «ولن» في «ورق»⁽³⁵⁾، وغيره كثير. ويبدل بعض الاطفال الجيم زايا، لأن الزاي الأسانية قريبة بموضعها من موضع الجيم الشجرية ومجورة مثلها، لكنها أخف من الجيم على النطق، فيقولون «زاي» في «جاي»⁽³⁶⁾ (آت)، ونحوه.

وبالعودة إلى مدونات الطلاب فقد وجدنا أخطاء عدة حدثت بفعل الإبدال. والطلاب في هذه الظاهرة يبدل الصوامت المتقاربة أو المتحدة في المخارج أو الصفات إبدالاً حراً غير مشروط بما يجاورها في اللفظة الواحدة. وهو يتقل، عفواً، هذا الإبدال من طور التلظف الشفوي إلى طور الكتابة معبرة تعبيراً واضحاً عن نهجه في الكلام. ومن جملة هذه الأخطاء إبدال الميم نوناً في «أَعْلَمَ/ أَعْلَنَ» والنون ميماً في «يُزَيِّئها/ يُزَيِّئها» لاتحاد هذين الصامتين في صفتي الغنة والذلاقة وإن اختلفا في المخرج، وإبدال الميم الثانية من لفظة «أَمَامَ/ أَمَامَ» لأم (بعد إبدال الميم الأولى نوناً) ذلك لأن الميم واللام من أحرف الذلاقة، علماً أنهما يختلفان في المخرج، وإبدال الذال اللثوية المفتحة صامتاً لثوياً مطبقاً هو الظاء في «ذاهلاً/ ظاهلاً»، وإبدال الشاء اللثوية المهموسة فاء شفوية أسنانية مهموسة في «وَرِثَ/ وَرَفَه»؛ وإبدال السين الأسنانية المفتحة صامتاً أسنانياً مطبقاً هو الصاد في «المس/ المص»، وإبدال الدال النطعية المفتحة صاداً نطعية مطبقة في «يعود/ يعوض»، والصاد دالاً في «اركض/ اركده»؛ وإبدال الطاء النطعية المطبقة تاء نطعية مفتحة في «تخط/ تحت»؛ وإبدال اللام نوناً في «ذاهلاً/ ذاهناً»، والنون لاما في «أَحْضِنُ/ أَحْضِلُ» لتقارب هذين الصامتين في المخرج واتحادهما في صفة الذلاقة؛ وإبدال اللام راء في «ذاهلاً/ ذاهراً»، والراء لاماً في «وَرِثَ/ وَلَثَ» لشبه بين الراء واللام من حيث المخرج وتماثل في صفة الذلاقة؛ وإبدال الجيم شيناً في «جارحاً/ شارحاً»، والشين جيماً في «اشتاق/ اجتاق»، أو إبدال كليهما بالآخر إذا ما اجتمعا في لفظة واحدة نحو «جَشْرَة» في «جَشْرَة»، ذلك لأنها من شَجَرِ القم، علماً أن الجيم مجهورة والشين مهموسة، ونحوه.

أضف إلى ما تقدم من شواهد فإن لتأثير العامية في الفصحى دوراً بارزاً في إبدال الصوامت اللثوية نطقاً وكتابة. والصوامت هذه نادرة، كما قلنا، في الاستعمال العامي اللبناني، وقليل ما يوفى فيها المعلم والطلاب، في المدرسة، حقها إذا ما حاولا التلظف بها، فتحول تلقائياً إلى صوامت أسنانية قريبة منها في المخرج. ونتيجة لهذا التفاعل، فمن أغلاط الطلاب الذين لا يحققون اللثويات في عاميتهم: «زَرَّة» في «ذَرَّة» بإبدال الذال اللثوية المجهورة زايأ أسنانية مجهورة، «يتحدس» في «يتحدث» بإبدال الشاء اللثوية المهموسة سيناً أسنانية مهموسة، «محافرات» في «محافظات» بإبدال الطاء اللثوية المطبقة المجهورة زايأ أسنانية مطبقة مجهورة لا تعرفها الفصحى، ونحوه. إلا أن طالباً واحداً لم يخطئ في كتابة اللثويات الواردة في نص أملي عليه، وهو من اللبنانيين الدروز الذين يحافظون، بشكل علم، على اللثويات في استعمالهم العامية والفصحى، هذا الطالب قد كتب الضاد التي يحققها ظاء في العامية كإنشاء طائفته، كتبها على صورة الظاء في لفظة «الخضراء/ الخضراء». وما ذلك كله، إن في إبدال اللثويات وإن في إبدال الضاد، إلا بحكم العادات اللغوية التي تستقر في ذاتنا لتوجه سلوكنا في الكلام والتي يشق علينا تغييرها، شأنها شأن العادات الاجتماعية المكتسبة. وقد أشار الجاحظ إلى تآصل مثل هذه العادات اللغوية واستحالة إلغائها بقوله: «... زعم يزيد مولى ابن عون، قال: كان رجل بالبصرة له جارية تسمى ظمياء، فكان إذا دعاها قال: يا ظمياء، بالضاد. فقال ابن المقفع: قل: يا ظمياء. فنادها: يا ظمياء. فلما غيّر عليه ابن المقفع مرتين أو ثلاثاً قال له: هي جاريقي أو جاريثك؟»⁽³⁷⁾. وبالمقابل فقد تحكّم بسلوك بعض الطلاب اللغوي التوهم أو قانون القياس الخاطيء hypercorrection فاعتبروا، لقصورهم في علم الاشتقاق، أن الصوامت الأسنانية، حين يسمعونها أو ينطقون بها، هي في الأصل صوامت لثوية دخلت في تركيب الألفاظ، فكتبوها لذلك على صورة اللثويات نحو «المث» في «المس»، «تذول» في «تزل»، ومن باب الظن أن يكون هؤلاء الطلاب من أصحاب اللغة في كلامهم، الأمر الذي دعاهم إلى إبدال كل صامت أسناني صامتاً لثوياً يجاوره مخرجاً ويتحد معه صفة، وهذه اللغة شائعة في نطق الأطفال لا سيما بين الثانية والثالثة من عمرهم.

وفي ضوء تفاعل العامية والفصحى فقد وقع طلاب في خطأ كتابة القاف. والقاف اللهوية التي تعرفها الفصحى نادرة في الاستعمال العامي اللبناني، وتعمز فئة كبيرة من اللبنانيين، بمن فيهم طلابنا، عن تحقيقها فتجذبها إذا ما حاولت النطق بها نحو صامت آخر قريب منها في المخرج، موجود في الاستعمال العامي والاستعمال الفصحى، وهو الكاف الحنكية الخلفية. لذلك، فقد أثبت بعض الطلاب، كتابة، القاف كافاً في «اشتاق/ اشتاك»، وفي «حَقاً/ حَكَا» تماماً كما ينطقون بالقاف في هاتين اللفظتين. وبالمقابل فإن طلاباً عمدوا إلى القياس الخاطيء Hypercorrection فأبدلوا الكاف قافاً في بعض الكلمات، اعتقاداً أن الكاف التي يسمعونها أو يتلفظون بها، قبل الكتابة، هي في الأساس قاف دخلت في أصل الكلمة، وحققت على صورة الكاف لا على صورتها،

وللدلالة على هذا القياس الخطأىء نورد «أُبقي» في «أُبكي»، «إِباق» في «إِيأك»، «رُقْبتي» في «رُقْبتي»، ونحوه.

والحق أن للمعلم دوراً بارزاً في التخفيف من أغلاط الطلاب الناجمة عن إبدال الصوامت، لا سيما أن كتابة هذه الصوامت تخضع لطريقة إطلاقها من فمه قبل إطلاقها من فم الطلاب أنفسهم. فمعرفته لمخارج الصوامت وصفاتها، ومحاولة النطق بها بشكل سليم على مسمع طلابه، بعيداً عن طريقة حدوثها في العامية، هما عاملان يساهمان إلى حد كبير في إبعاد هؤلاء الطلاب الذين يتأثرون به عن الوقوع في خطأ النطق ثم الكتابة. وفي هذا السياق أشارت منيرة أبو علوان إلى تقصير معظم المعلمين في هذا الأمر، قائلة: «من يمارس تعليم العربية، في الصفوف الابتدائية والمتوسطة، لن يتهمني بالمبالغة إذا قلت إن «القلب المحب» في لفظ جلهم أقرب إلى «الكلب المحب»، و«الضلال» إلى «الدلال»، و«حج» إلى «حش»، و«الصفح» إلى «الفسح»، و«ظل» إلى «زل» (بزاي مطبقة) و«الظل» إلى «الثل» و«ذل» إلى «زل»، و«الغمر» إلى «الحر»، و«الثقافة» إلى «السكافة»...» (38).

ثمّة نوع آخر من الإبدال يطول رمز الصامت دون المساس، غالباً، بمادته الصوتية والانتقال به نطقاً إلى صامت آخر يشبهه أو يتحد معه خرجاً أو صفات. وهذا النوع من الإبدال الذي أوقع الطلاب في أخطاء كثيرة، يشمل كتابة التاء والمهمزة والتنوين والحروف المتشابهة في صورها.

فالتاء الطويلة والتاء المربوطة هما في الواقع صامت واحد في الإدراج /ت/، وقد وضع له، لعلّه صرفيّة وتبعاً للوظائف التي يؤديها، رمزان اثنان لتمايز الكلمات المشتملة على علامة التانيث بعضها عن بعض، أو لتمايزها عن الأفعال المتصلة بتاء الضمير. وهذه الازدواجية في رمز التاء توقع الطالب، بما يشكو من ضعف في علم التراكيب، في حيرة من أمره ولبس. فهو يسمع صامتاً واحداً لا غير، خالف برمزيه المذكورين بقية صوامت العربية التي خصص لكل منها، بشكل عام، رمز واحد وإن اختلفت وجوه كتابته بعض الشيء بحسب موقعه في الجملة؛ وهو لا يدري، لذلك، أي رمز من هذين الرمزتين يعتمد كتابة، فيتعثر في إملائته ويبدل تاء التانيث الطويلة تاء مربوطة، أو يفعل العكس، دون أن تسعفه ذخيرته اللغوية للفصل بينهما. أضف أنه، من باب التعميم الزائد، يقيس عفويّاً جمع المؤنث على مفرد، فيكتب ما حقّه أن يرسم بناء تانيث طويلة في الجمع بناء تانيث مربوطة ترد في الأفراد. لهذا، فقد كتب طلاب في الإدراج، أي عند النطق بالتاء الطويلة أو المربوطة تاء خالصة، كتبوا «اششاقة» في «اششاقة»، «عَرَبات» في «عَرَبات» (مفرداً: عربية) «رُحّة» في «رُحّة» بإبدال التاء الطويلة تاء مربوطة، كما كتب آخرون «عِيشة» في «عِيشة»، و«الوقع» في «الوقعة»، و«مرّات» في «مرّة»، بإبدال تاء التانيث المربوطة تاء طويلة.

يشار أيضاً إلى أن طلاباً أخطأوا في كتابة تاء التانيث المربوطة التي تتحد، نطقاً، مع الهاء في الوقف، رامزين إليها بصورة الهاء الخالصة المتطرقة في هذا السياق. وعمّموا هذه الكتابة في الإدراج، نظراً إلى أن صعوبة الإملاء تحببهم على التمهّل في الكتابة والتوقف، نطقاً، عند كل كلمة من كلمات النصّ الممل عليهم، فتكثر لذلك مواضع الوقف وتتحوّل كل تاء تانيث مربوطة، في تلفظهم، إلى هاء يرسمونها، في ضوء قواعد الكتابة الحسيّة التي يتبنون، برمز الهاء دون سواه. يذكر كذلك أن آخرين، وإن نطقوا، في الإدراج، بناء تانيث مربوطة تشبه برمزها الهاء المتصلة المتطرقة، أو أدركوا في الوقف أن الهاء التي تنوب عن تاء تانيث مربوطة هي في الواقع تاء تانيث مربوطة لا غير، هؤلاء نراهم قد جنحوا إلى الخطأ لإهمال مقصود أو عفويّ يبرز في إغفال النقطتين اللتين بها تمتاز تاء التانيث المربوطة عن الهاء المتصلة المتطرقة، وهو إهمال ينتج عندهم إما عن صعوبة الانتقال بالنظر بالقلم من مستوى إلى آخر. وهذا ما يرهق نسيّاً حواسهم - وإما عن اعتبار النقاط أمراً ثانوياً إذا ما قيست برموز الصوائت الطويلة أو برموز الصوامت مجردة عن هذه النقاط. وللدلالة على هذه الأخطاء - وما أكثرها - نورد رسم فئة من الطلاب «الوقعة» في «الوقعة»، و«الطفولة» في «الطفولة»، و«العامّة» في «العامّة»، ونحوه. واللافت أن طالبيين اعتمدوا في هذه القضية القياس الخطأىء فعاملاً هاء الضمير معاملة الهاء المعدولة، نطقاً، عن تاء التانيث المربوطة، فأضافا نقطتين فوق هاء الضمير هذه، ظناً منها، ولضعفها في علم التراكيب، أنها في الأصل تاء مربوطة وقفت عليها بهاء خالصة؛ وذلك بين في رسمها «هذه» بدل «هذه» و«أحفاده» عوضاً عن «أحفاده».

أما بالنسبة إلى المهمزة وهي صامت لا هوية كاملة له في العربية الفصحى، إذ لم يعط كبقية صوامت لغتنا رمزاً مستقلاً ثابتاً يعرف

عنه، فقد كثرت أخطاء الطلاب في رسمها. ولا نجدنا مبالغين إذا قلنا إن الطلاب في مراحل التعليم كافة، في لبنان أو خارجه، سيظلون معرّضين للوقوع في خطأ كتابة هذا الصامت ما دام صنف غريباً بين صوامت العربية الفصحى، وما دام أبناء هذه اللغة، على اختلاف مشاربهم، يخطفون في رسمه ولا يجهدون النفس في التفنيس عن قانون قياسي عام يتحكّم بطريقة كتابته. فالهمزة، من بين صوامت العربية، صامت له خرجة وصفاته، وله كيان خاص، به يمتاز عن بقية الصوامت؛ ومع ذلك فلم يُعامل كما عومل غيره من صوامت فصاحتنا، فراوح نطقاً بين الضعف والقوة، وأسندت إليه كتابة غير دعامة ليستقرّ تارة على ياء، وطوراً على واو، ومرة ثالثة على ألف، ونادراً ما ينفرد برمزه الخجول بعيداً عن كلّ هذه الدعائم. ونظراً إلى تلك التعددية في رموزه، وهي تعددية يعزّز على الطالب، لا سيما في المرحلة الابتدائية، الإحاطة بها تبعاً لإيغالها في التجريد، فإن مجموعة كبيرة من الطلاب وقعت في خطأ كتابته.

واستناداً إلى القاعدة التي يعتمدها الكتاب اللسانيون في رسم الهمزة، مع ما يشذ عن هذه القاعدة التي لا يأخذ بها، على سبيل المثال، الكتاب المصريون، فمن جملة أخطاء الطلاب أنهم كتبوا الهمزة التي من حقها أن ترسم على ألف فوقها قطعة، كتبوها على واو نحو «الوؤلى» في الأولى، أو على ياء نحو «أتئمل» في «أتأمل»، أو مفردة نحو «ملأت» في «ملأت»، والهمزة التي تكتب على ياء رسموها على ألف تسبقها نحو «قالآ» في «قالآ»، أو مفردة نحو «هايد» في «هايد»، وتلك التي يشار إليها مفردة وضعوها على ألف تقع قبلها نحو «وفا» في «وفا»، أو على ياء، بعد حذف ألف ممدودة قبلها، نحو «يتسئل» في «يتساءل». زد على ذلك أنهم أبدلوا رمز الهمزة المكسورة التي ترسم ألفاً تحتها قطعة في صدر الكلمة، علامة بلام التعريف أو مجردة عنها، أبدلوه تارة ألفاً فوقها قطعة نحو «الإنسان» في «الإنسان»، «أبناك» في «أبناك»، وطوراً ياء نحو «العلنات» في «الإعلانات»، كما أنهم أشاروا إلى الهمزة المفتوحة، في السياق نفسه، بألف تحتها قطعة بدلاً من وضع القطعة فوقها، نحو «الإولاد» في «الأولاد»، «أختين» في «أختين»، «أبكي» في «أبكي»، و«أمشي» في «أمشي». وفي الشاهدين الأخيرين يبدو لنا أنّ بعض الطلاب، قد أثر استعمالهم العامّي في هذين الفعلين، وهو بكسر الهمزة لا بفتحها، على الانتقال برمز الهمزة في الاستعمال الفصح من ألف فوقها قطعة إلى أخرى ترسم القطعة تحتها.

وما دام الكلام على رموز الهمزة تبقى إشارة إلى الأخطاء التي ارتكبتها طلبة في رسم همزة الوصل وهمزة القطع. ففي الحال الأولى حيث نابت همزة قطع عن همزة وصل نحو «التي» في «التي»، «الحقل» في «الحقل»، «القرية» في «القرية»، و«الطريق» في «الطريق»، نرى أنّ الطلاب قد عاملوا همزة الوصل المفتوحة في الابتداء معاملتهم همزة القطع المفتوحة أيضاً، ذلك أنّ الهمزتين في هذا الموضع تتحدان في طريقة حدوثهما، الأمر الذي يوجب بنظرهم انصواءهما، كتابة، تحت رمز واحد هو ألف فوقها قطعة. أمّا في الإدراج فإنّ طلاباً وقعوا في الخطأ نفسه نظراً إلى أنهم لم يقيموا للإدراج وزناً في الكلام، فانتقلوا بكلمات الجملة الواحدة منه إلى موقع الابتداء وموقع الوقف، فاصلين بعض هذه الكلمات، نطقاً، عن بعضها الآخر لا سيما حين تعرّ عليهم كتابة الاسم المحلّ بلام التعريف وهمزتها، سواء أَدغمت لاه بحرفه الأوّل أم لم تدغم. ففي جملة كهذه يقع في وسط القرية بجانب الطريق (والكلام على بيت قديم) تخطّي الطلاب هؤلاء الإدراج، أي الوصل، إلى الابتداء والوقف في كلّ كلمة من كلماتها ليستقلّوا بها منفصلة عن غيرها، فنطقوا بفعل «يقع» وكتبوه، ثم تلفظوا بحرف الجرّ «في» ورسموه... وحين وصلوا إلى كلمة «القرية» وكلمة «الطريق» لم يستطيعوا النطق بكلّ منهما منفصلة عن غيرها فأتوا بهمزة وصل مفتوحة تقي اللفظة من الابتداء بساكن، همزة حقّقوها كما تحقّق همزة القطع المفتوحة، ورسموها من بعد برمّز هذه الأخيرة. وهذا الأمر كثير الوضوح في كتابة لفظة «للمشاركة» حيث فصل أحد الطلاب بين لام الجرّ والاسم المعرفة بعدها، موهلاً في تخطّي الإدراج، فجزأها نطقاً إلى قسمين إثنين، أحدهما لام الجرّ وحركتها، وثانيهما الاسم المعرفة «المشاركة»؛ وفي القسم الثاني عاد فنطق بهمزة الوصل همزة قطع بداعي الابتداء، ليرسم اللفظة كاملة على هذا الشكل: «للمشاركة». وفي الحال الثانية حيث رسم بعض الطلاب همزة القطع ألفاً دون قطعة فوقها أو تحتها نحو «أمشي» في «أمشي»، «أنحي» في «أنحي»، «إلى» في «إلى»، «إنه» في «إنه»، فإنّ هذا الرسم كان، كما نعتقد، من باب التعميم الزائد على رسم همزة الوصل ألفاً لا تعلوها صاد صغيرة تذكر بالوصل. ورسم الهمزتين هاتين بألف، لا يشقّ رمزها على الطلاب في إملاهم، يفسّره ميلهم الذاتي في الكتابة، كما في النطق، إلى السهل اليسير وعزوفهم عن كل شاقّ عسير يتّصف بالتعقيد لا الوضوح، وذلك وفاق

قانون الجهد الأقل الذي يوجّه سلوكهم اللغوي. فوجود قطعة فوق الألف في رسم همزة مفتوحة أو مضمومة، ووجود أخرى تحتها للدلالة على همزة مكسورة، إضافة إلى الصاد الصغيرة التي توحى بالوصل، كلّ ذلك ينقّر الطالب، وهو المهرق في الإملاء، فيهمله خوفاً من جهد إضافي يبذله، وينجم عن انتقاله ببصره وقلمه من مستوى في كتابة معظم حروف العريية إلى مستوى آخر أعلى أو أدنى تفرضه هذه الإشارات.

أمّا في ما يتعلق بالتنوين فهناك ظاهرتان في أخطاء كتابته، تتمثل إحداها في رسمه، أيّا كان نوعه، نوناً خالصة، بينما تبرز الأخرى في إبدال رموزه بعضها من بعض، أو تحريفها لثاني ناقصة أو معكوسة عمّا هي عليه في الأصل. ففي الحال الأولى لاحظنا أنّ قسماً من الطلاب رسموا التنوين نوناً خالصة نحو «ضَاجِكُنْ» في «ضَاجِكَا»، «رائِعُنْ» في «رائِعْ»، «بِقَرَجُنْ» في «بِقَرَجْ»، ذلك لأنّ التنوين عبارة عن صائت قصير، من فتحة أو ضمة أو كسرة، يليه في النطق نون يرسمها الطالب في إملائه برمز موضوع لها في اللغة، متنبّياً في هذا الرسم قواعد الكتابة الصوتية الحسية التي تدوّن أصوات اللغة كما تطلق من فم المتكلّم، وبالمقابل فإنّ طلاباً وقعوا في القياس الخاطيء فرسموا كلمات بنون أصلية يسبقها أحد الصوائت القصيرة، رسموها بتنوين نحو «لَا» في «لَنْ»، «أُسْكُ» في «أُسْكُنْ»، «أُخْتَضِ» في «أُخْتَضِنْ»، ظلّنا منهم أنّ هذا التنوين هو الذي دخل، لا النون، في بنية كلّ من هذه الكلمات. أمّا في الحال الثانية فإنّ إبدال رموز التنوين بعضها من بعض، نحو «ذَاهِلْ» في «ذَاهِلَا»، «ثَانِيَّة» في «ثَانِيَّة»، «رائِعْ» في «رائِعْ»، «وَفَاءُ» في «وَفَاءُ»، «حَجَرَاءُ» في «حَجَرِ»، «سَاعَاتُ» في «سَاعَاتِ»، هذا الإبدال يعود، كما نعتقد، إلى أنّ الطلاب لا يولون الصوائت القصيرة مزيداً من الاهتمام في إملائهم فلا يرسمونها برموزها، فتضحي هذه الأخيرة أكثر تحريداً في أذهانهم إذا ما قست على غيرها من رموز أصوات اللغة، وهو تجريد يشملها أيضاً إذا ما كرّرت في الكلمات المنوّنة، الأمر الذي يوقع بعض الطلاب في خطأ كتابتها فيبدلون الفتحتين ضمّتين أو كسرتين، والضمّتين فتحّتين أو كسرتين، والكسرتين فتحّتين أو ضمّتين، كما توضحه الشواهد أعلاه، ولهذا التجريد العام في كتابة التنوين رسم قسم آخر من الطلاب تنوين الفتح فتحّتين مفردتين لا على ألف، وتنوين الكسر كسرتين معكوستين، نحو «ضَاجِكُ» في «ضَاجِكَا»، «ذَاهِلُ» في «ذَاهِلَا»، «ثَانِيَّة» في «ثَانِيَّة»، «سَاعَاتُ» في «سَاعَاتِ»، وغيره كثير. أضف أنّ الشبه بين رمزي الفتحة والكسرة يوقع الطالب في لبس عند كتابته كلّ منهما، فيبدل تنوين الفتح تنوين كسر، أو يفعل العكس، دون مراعاة موقعيهما فوق الحرف أو أدناه؛ ومن جهة أخرى، فإنّ عدم استيفاء الكسرة والفتحة حقهما منوّتين في نطق المعلم أو الطالب حيث تنحو الأولى، في غير حال، نحو الفتحة الممالّة بينما تنحو الثانية ممالّة نحو الكسرة، هذا الانقصاص من مخرجيهما وصفاتهما يجعلهما في ذهن الطالب صائناً واحداً لا غير (فتحة ممالّة)، يرمز إليه في سياق التنوين برمز موحد يكون إمّا تنوين كسر وإمّا تنوين فتح.

وبالنسبة إلى الحروف التي تشابه صورها، سواء أكانت معجمة أم مهملة، فإنّ طلاباً كثيرين وقعوا في خطأ رسمها. والسبب في ذلك يعود، كما نظنّ، إلى ظاهرة التماثل التي لا تقتصر على نطقهم بل تتعدّاه إلى طريقة كتابتهم، إضافة إلى عدم استقرار الرموز المتشابهة، كلّ بسماته، في ذاكرتهم البصرية، وما يقابلها في أذهانهم من مواد صوتية تشكّل صوامت ينطقون بها. فالتماثل الجزئي بين الحروف من حيث رموزها الموهلة تنويعاً وتفرّيعاً وتجريداً، ينتقلون به إلى التماثل الشامّ ابتغاء حصر هذي الرموز في أقل عدد ممكن لا يعزّ على ذاكرتهم استيعابه، فيوحدون لهذا الأمر الرموز المتشابهة بعد أن يسقطوا كلّ ما يمايزها من علامات فارقة. فإنّ مجموعة من التلاميذ تجرّد الرموز المعجمة عن كلّ نقطتها، أو عن بعضها، لتوحدّها شكلاً مع رموز مهملة أو معجمة تشبهها في الأساس. وهي في هذا التماثل الشامّ تنفر من جهد إضافي تفرضه النقط، إذا ما وضعت، نظراً إلى أنّها تنقل الطالب من مستوى في خطّه إلى مستوى آخر أعلى منه أو أدنى؛ لذلك كلّ فإنّ هذه المجموعة كتبت «طَلْ» في «ظَلْ»، «بَدَرُ» في «بَدَرُ»، «عَادَرُ» في «عَادَرُ»، «مَقَرُّ» في «مَقَرُّ»، «حَوَلُ» في «حَوَلُ»، «احتفالات» في «احتفالات»، «اشتاف» في «اشتاف»، ونحوه. وفي ثالثة مالت إلى نقط الرموز المهمة لتندغمها شكلاً في رموز معجمة تماثلها، فكتبت «ضَغِير» في «ضَغِير»، «الزَيْف» في «الزَيْف»، «يَدَلُ» في «يَدَلُ»، «غَرْبَة» في

«عَرَبِيَّة»، «إِلِي» في «إِلِي»، ونحوه، وذلك لعدم قدرتها الذهنية على ربط هذه الرموز المتشابهة، كلٌّ بالمائة الصوتية لحرف يقابله في النطق.

وبعيداً عن نقط الإعجام، حذفاً أو زيادة، فإنّ طلاباً، وفاق قانون الجهد الأقل، رسموا الظاء ضاداً في «المحافظات» بعد إسقاط ما يمايز، رسماً، بين هذين الصامتين، وأنّ آخرين رمزوا إلى الحرف المتصل آخر الكلمة برمز يعتمد في وسطها، فكتبوا، على سبيل المثال، «تَطْلُع» في «تَطْلُع»، و«أَلِد» في «أَلِد»، إضافة إلى طلاب أهملوا شدة الحرف المضاعف، وفئة أسقطت من الصاد والضاد نبرتيهما، ونحوه كثير.

ب - أخطاء القلب .

نعني بالقلب ما يحدث من تغيير في ترتيب صوامت اللفظة الواحدة، تقديمياً أو تأخيراً، دون تأثير في معنى هذه اللفظة. والقلب ظاهرة شائعة في العربية الفصحى وفي الاستعمال العامي كذلك. ففي الفصحى «قولهم بمعنى واحد لطم ولط، وذبح وبذح، ويعزق وزعق... وجذب وجبد، ورفأ ورفأ...»⁽³⁹⁾، ونحوه. وفي الاستعمال العامي اللبناني قول الكبار، أو بعضهم «جَوَز» في «زَوَج»، «رَيْلَة» في «لَيْسَة»، «رَغَبُون» في «عُرَبُون»، وقول بعض الأطفال في سن مبكرة «لَمَح» في «مَلَح»، «عَبْلَة» في «عَلْبَة»⁽⁴⁰⁾، ونحوه. وأما سببه فهو الميل في معظم حالات حدوثه إلى تخفيف اللفظ وفاق قانون الجهد الأقل الذي يسير بهديه الناطقون بلغة ما. وهذا لا يعني أنه يخضع دائماً إلى مثل هذا القانون إذ يحصل في حالات أخرى اعتباراً، فلا تتحكم به إرادة المتكلم أو اتجاهه، المقصود أو غير المقصود، إلى السهولة في كلامه.

وبالعودة إلى أخطاء الطلاب وجدنا أنّ ثلاثة منها حدثت بفعل القلب الذي سرى على ألسنة بعضهم، عند تكرار ما يسمعون من ألفاظ أملاها المعلم، قبل أن يباشروا بكتابتها. ومن هذه الأخطاء رسم طالب في السنة الرابعة الابتدائية «بَذَلِيَّة» في «بَلَدِيَّة»، ورسم اثنين في السنة الثالثة الابتدائية «أُرْس» في «رَأْس»، و«يربطه» في «يربطه».

في الشواهد الثلاثة أعلاه نلاحظ أنّ الطلاب هؤلاء قد اعتمدوا، في ضوء نظرية السهولة، نسقاً معيناً في ترتيب الصوامت من حيث خارجها. فالطالب الأول راعى في لفظة «بَذَلِيَّة» / «بَلَدِيَّة» خارج الصوامت انطلاقاً من أدناها إلى الشفتين وصولاً إلى الأقرب من الحنجرة، ناحياً في ذلك نحواً تصاعدياً منتظماً على خط واحد أنت كتابته فيما بعد تعبيراً عنه. فقد ابتدأ بالباء الشفوية، منتقلاً عمقاً إلى الدال النطقية ثم إلى اللام فيلى الباء، وصولاً إلى الهاء الحنجريّة التي نابت في الوقف عن تاء تانيث مربوطة والتي تخفى أو تكاد في النطق وفي السمع. وقد فعل ذلك، قصداً أو التقاطاً، عوضاً عن انتقاله في تلفظه حروف «بَلَدِيَّة»، الواحد تلو الآخر، بطريقة لا تنتظم على خط واحد، وتتمثل هذه الطريقة في تصدّد من الباء نحو اللام يليه تسفل من هذه اللام إلى الدال، ثم تصدّد آخر من هذه الدال إلى الباء والهاء، إذ بين التصدّد والتسفل يبذل الطالب جهداً في آتية المصوّة أكثر مما يبذله في السير على خط واحد في كلامه، تصدّداً كان أو تسفلاً. وبالمقابل فإنّ الطالبين الآخرين قد اتّجها اتّجهاً انحدارياً منتظماً بعد أن قلباً، نطقاً، في مواضع صوامت «رَأْس» و«يربطه»، هرباً من مراوحتها، كما جاءت منسقة في هاتين اللفظتين، بين التصدّد والتسفل في خارجها، ليأتي ترتيب هذه الصوامت متسلسلاً من الأعمق الأقرب إلى الحنجرة باتجاه الأدنى الأقرب إلى الشفتين، وهو ترتيب أخذ به هذان الطالبان في إملائتها. ففي «رَأْس» المقلوبة عن «رَأْس» انحدار منتظم من همزة إلى الراء وصولاً إلى السين، وقد جيء به خوفاً من الانتقال المرقق في صوامت لفظة «رَأْس» كما ورد في الأصل، من التسفل مع الراء إلى تصدّد يناقضه مع همزة ثم إلى تسفل ثان مع السين. وفي «يربطه» المقلوبة عن «يربطه» انحدار آخر، وعلى نسق واحد من الباء إلى الراء ثم إلى الطاء فيلى الباء، دون أيّ تصدّد طاريء نحو الهاء الحنجريّة، ذلك أنّ الهاء التي نابت في الوقف عن تاء تانيث مربوطة، آخر الكلمة، لا تتشكّل لضعفها وخفائها سبباً مهماً في التصدّد بعد الانحدار. ولم يؤثّر بهذا القلب في «يربطه» / «يربطه» إلّا كراهة التلفظ المتعب في صوامت «يربطه»، على ما هي عليه من

تستيق في كتابة هذه اللفظة، من تصعد مع الياء إلى تسفل مزدوج مع الراء ومع الباء إلى تصعد مع الطاء، دون أن يؤخذ بالحسبان تصعد الهاء الخفيفة في الوقف.

٣ - أخطاء الحذف والزيادة .

أ - أخطاء الحذف .

الحذف في الكلمة عبارة عن إسقاط بعض صوامتها . ويحدث في الغالب لتسهيل النطق إذا ما اشتمل الكلام على صامتين متحدين أو متقاربين في المخرج يعز التلغظ بهما متتاليين في لفظة واحدة أو متجاورين في لفظتين منفصلتين، أو إذا اشتمل على صامت يتقل إخراجها في الآلة المصوتة . ويقع الحذف أيضاً في الصوامت التي تخفى فلا تبين بوضوح لاتساع مجرى الهواء معها اتساعه مع الفتحة، قصيرة أو طويلة، وفي تلك التي يوقف عليها إذ الوقف موضع استراحة يميل المتكلم فيه من أجلها إلى حذف صوامت متطرفة من ألفاظه حذفاً تاماً دون عوض، أو يعوض عنها إما بصائت قصير يشبه صائناً قصيراً يسبقه فيدغم فيه، وإما بما يقرب من همزة تقي الوقوف على صائت آخر الكلمة . ومما يذكر عن العرب أن أهل الحجاز وهذيل كانوا يسهلون الهمزة لاستئصال إخراجها⁽⁴¹⁾، وبعض القراء كانوا يحذفون، خوفاً من تتالي مثلين، إحدى التاءين في نحو «تتناجوا»⁽⁴²⁾، وبعضهم يقولون «يسطيع» في «يستطيع» فيحذفون التاء لمجاورتها طاء من مخرجها⁽⁴³⁾، فضلاً عن أن قبيلة طيء كانت في الوقف تحذف الصامت الأخير من الكلمة فتقول «يا أبا الحكاء» في «يا أبا الحكم»⁽⁴⁴⁾، وأن شعراء حذفوا في أشعارهم بعض الصوامت⁽⁴⁵⁾، معوضين عنها بإطالة كسرة ما قبلها، وذلك نحو قول أحدهم:

ومنهل ليس له حوازي ولضفادي جمه نقانق

(يريد: ضفادع).

وقول أبي الكاهل البشكري:

لها أثارير من لحم تُنمره من الشعالي ووخر من أرائيها

(يريد: الثعالب وأرائيها).

وقول النابغة الجعدي يهجو ليل الأخيلى:

إذا ما عد أربعة فسأل فزوجك خامس وأبوك سادي

(يريد: سادس)

وفي الاستعمال العامي اللبناني، من اللبنانيين من يحذف ميم «ما» النافية في مثل «ما بديش» (لا أريد)، ولوقوعها قبل باء من خرجها في لفظة أخرى يستقل النطق بهما مجتمعين، فيقول لذلك «أبديش» بعد تقصير حركة الميم المحذوفة غير المنبورة، لا حذفها كاملة، والتعويض عن هذه الميم بما يشبه الهمزة خوفاً من الابتداء بصائت؛ ومنهم من يقول «أحساب» في «عحساب» (على حساب، من أجل) بعد حذف العين لمجاورتها صامتاً من مخرجها هو الحاء، والتعويض عنها بما يشبه همزة تقي الابتداء بصائت. وفي استعمال الأطفال العامي، وهم في سن مبكرة، غير شاهد على الحذف إذ يقول بعضهم «نت» في «نحت»⁽⁴⁶⁾، بعد حذف الحاء لحفاء مخرجها، وبعضهم الآخر يقول «أؤن» في «هؤن»⁽⁴⁷⁾ (هنا)، بعد حذف الهاء الضعيفة مخرجاً والاستعاضة عنها بما يشبه همزة تقي الابتداء بصائت، ونحوه كثير.

وأيّا يكن تأثير الاستعمال العامّي الغنيّ بظاهرة الحذف عند الطلاب على أسلوب تعاملهم مع الفصحى، ومهما تكن قوّة جنوحهم إلى التقاعس والإهمال في درس الإملاء، فقد عثرنا في مدوّناتهم على أغلاط تثلث في حذف رموز أحرف كان من حقّها أن ترسم في الكلمات. وهذه الأغلاط طالت تاء المضارعة وتاء «افتعل»، كما طالت همزة القطع وهمزة الوصل، إضافة إلى أنّها شملت في بعض الشواهد الهاء والحاء والعين والراء والميم والقاف.

فمن أخطاء تاء المضارعة وتاء «افتعل» كتابة غير طالب «طُلُع» في «تَطْلُع» و«أَحْضُن» في «أَحْضُنْ»، بعد حذف التاء التي يصعب النطق بها، في هاتين اللفظتين، مجتمعة مع صامتين من مخرجها هما الطاء، والضاد الحديثة (لا القديمة). ومن باب الاحتمال في هذين الشاهدين أن يكون الطلاب قد وقعوا في الخطأ نتيجة تهرب ناجم عن شك في كتابة هذه التاء فيما إذا كانت بالترقيق على أصلها، أي تاء خالصة، أو بالتفخيم العارض، أي طاء، وهو تفخيم فرضته الطاء المطبقة في الكلمة الأولى والضاد المطبقة في اللفظة الثانية.

ومن أغلاط همزة القطع كتابتهم «كَأَد» في «أَكَأَد»، «الْقَضِيَّة» في «الْأَقْضِيَّة»، «الْعُلَان» في «الإِغْلَان»، «الرَّيْسَة» في «الرَّيْسَة»، ونحوه. وعلة حذف همزة القطع في هذه الأمثلة يعود، كما نظنّ، لا إلى تسهيلها في تلفظ المعلم والطلاب معاً بل إلى تقعيد قواعد كتابة الهمزة ممّا يدفع بعض الطلاب إلى التهرب من رسمها، وبالتالي إلى حذفها أنّ وردت في متن الكلمة. لكن الأمر في هذه الشواهد يختلف عمّا هو عليه في كتابة أحد الطلاب «قايلاً» في «قائلاً»، إذ إنّ هذا الطالب، بوحى من استعماله العامّي، قد سهّل همزة الكلمة، تماماً كما ينطق بها في عامّيته، فقلّ لها من جنس حركتها نطقاً وكتابةً.

ومن أخطاء همزة الوصل التي لا ينطق بها في الإدراج رسم بعض الطلاب «سَتَقْبَلْ» في «اسْتَقْبَلْ»، «بِلِحْجَارَة» في «بِلِحْجَارَة»، «بَلْ عَرَبَة» في «بِالعَرَبَة» (بعد انفصال لام التعريف عن الاسم وانضمامها إلى حرف الجر)، «لذي» في «الذي»، ونحوه. والعلّة في ذلك أنّ هؤلاء الطلاب اعتمدوا في إملاهم نطقهم الذاتي أو نطق معلمهم، إذ لا وجود حسيّاً لهمزة الوصل، فجاءت كتابتهم معبّرة عن غياب هذه الهمزة حذفاً لرمزها.

وقد أخطأ طلاب في حذفهم الهاء أصلية أو معدولة، في الوقف، عن تاء تأنيث مربوطة. فمن أخطائهم في الأولى «طَر» في «طَهَر»، وفي الثانية «الْوَقْع» في «الْوَقْعَة > الوقعة»، «اللّطيف» في «اللّطيفة > اللطيفة»، «الطفولا» في «الطفولة/ الطفولة»، «العامة» في «العامة > العامة»، ونحوه. ففي كلتا الحالتين نرى أنّ سبب الحذف هو خفاء الهاء في النطق وضعفها، حتى يكاد الناطق بها من الطلاب، لا سيما في الوقف، لا يتلمّس لها موضعاً في آتله المصوّنة، فيحذفها في الإملاء تارة دون عوض، إدراجاً أو وقفاً، وحيدة أو مع حركتها، راجعاً إلى حسّه الذاتي لا إلى الوظيفة التي تؤدّيها هذه الهاء في اللغة، أو يحوّض عنها طوراً في الوقف بفتحة قصيرة تدغم في فتحة ما قبلها القصيرة أيضاً، لتحوّل هاتان الفتحان إلى أخرى طويلة رسمها بعض الطلاب ألفاً معدودة في «الطفولا» و«العامة».

وما قيل في حذف الهاء لخفائها يقال في حذف الحاء الساكنة، لا المتحركة، من لفظة «أَحْضُنْ» > «أَحْضُنْ»، مع الإشارة إلى أنّ الذي حذف الحاء من هذه اللفظة قد حذفها للعلّة المذكورة مضافة، على ما نعتقد، إلى إرباك حدث له بفعل رسم الهمزة، وهو إرباك اقتضى منه جهداً إضافياً لتأني كتابة الهمزة صحيحة، وقد انعكس سلباً على الحاء فأهملت.

وهذا الإرباك في رسم الهمزة أوقع طالبين في خطأ حذف راء وميم جاءتا بعد همزتي قطع في لفظة «أُرْجائه» > «أُرْجائه»، وفي لفظة «أُشْي» > «أشي»، علماً أنّ الراء والميم لا يستقل إخراجهما وهما، بعكس الهاء والحاء، من أحرف الذلاقة الواضحة في النطق وفي السمع.

إضافة إلى ما تقدّم فإنّ طالباً واحداً حذف القاف من لفظة «فَقَر» > «فقر»، لا لضعفها ولا لورودها بعد همزة قطع، بل للبس بينها في تلفظها وبين الكاف، لبس أراد إزالته خطأ في كتابته بحذف رمز القاف دون التعويض عنها بـ «رمز الكاف»، ذلك لعدم تأكده من أنّ هذه الأخيرة هي التي ينطق بها المعلم في اللفظة المذكورة. ونتيجة الإهمال وعدم المهارة في الإملاء فقد حذف طالبان العين من لفظتي

«يُعود» < يوده > وتُوسيعها < تَوسيعها >، وحذف ثالث الحاء من كلمة «جارحاً/ جاراً»، علماً أنَّ العين والحاء، في هذه الشواهد لا تخفیان في النطق وفي السمع لمجئتهما متحرّكتين لا ساكنتين.

ب - أخطاء الزيادة.

الزيادة عبارة عن إضافة صامت إلى صوامت الكلمة الواحدة دون تغيير في معناها. وكلام العرب لا يخلو من هذه الظاهرة، كقولهم بمعنى واحد «زيدل» في «زيد» و«عبدل» في «عبد» و«ابنم» في «ابن» و«أيمن» في «أيم»، ونحوه. ومنه قولهم في الوقف، كما أشرنا سابقاً، «حبلاً» في «حبلى»، «يضرها» في «يضرها» بإضافة همزة بعد الفتحة القصيرة المتطرفة المدولة عن فتحة طويلة من خرجها، وقولهم، كما ذكرنا أيضاً في السياق نفسه، «واغلاماً» و«مَرَّتْ بِكَ»، ونحوه، بزيادة هاء السكت بعد صائت طويل أو قصير متطرف آخر الكلمة.

واللافت في مدونات الطالب أنَّ بعضهم زادوا على أواخر الكلمات، كما أوردنا آنفاً، الدال والباء وهاء السكت بعد الصوائت في الوقف، دون زيادة اللام والميم والنون والهمزة كما هي الحال في العربية الفصحى.

وبعضهم زادوا لام التعريف تارة مع همزتها في النكرات المنونة أو الأسماء المضافة، نحو «الحَجَرِ» في «حَجَرِ»، «الطُفُولِ» في «طُفُولِ»، «النفسِ» في «نفسِ»، وطوراً مجرّدة عن همزتها في أفعال أو حروف مصدرة بهمزة قطع يحوّلها الطالب إلى همزة وصل، نحو «الحُضُنْ» في «أَحْضُنْ»، «القَعْ» في «أَقَعْ»، «النَّهْ» في «أَنَهْ»، ونحوه. ففي الحال الأولى زيدت اللام وهمزتها من باب التعميم الزائد والقياس على الاسم المعرفة المحلّ بها، ذلك أنَّ هؤلاء الطلاب لا يفصلون، في المعنى وفي التراكيب، بين ما حقه أن يعرف لفظاً ومعنى وبين ما لا يجوز فيه الاقتران بلام التعريف وهمزتها من نكرات منونة وأسماء مضافة. أمّا في الحال الثانية فإنَّ همزة القطع في صدر الفعل والحرف قد عوملت معاملة همزة الوصل التي استدعت في أذهان بعض الطلاب لاماً أضافوها كتابة، وذلك لقصورهم أيضاً عن الفصل بين همزة القطع وهمزة الوصل، وهما همزتان يعاملهما الطالب، نطقاً في الابتداء، معاملة واحدة.

أضف زيادة اللام في الأسماء الموصولة إذ كتب طالب «الذي» في «الذي»، و«التي» في «التي»، معتمدين حسّهم الذين أخضعوا له إملاءهم. فهم في هذين الاسمين الموصولين يسمعون من فم معلّمهم لامين اثنتين، لا لاماً واحدة، يلتفتون بها هم أنفسهم قبل البدء بالكتابة، الأمر الذي يدفعهم إلى إثباتها متاليتين برمز، مكرّر، وضع لها أصلاً في اللغة.

وبعيداً عن زيادة اللام فإنَّ طالباً واحداً أضاف همزة قطع في صدر الكلمة، فكتب «لَهَا» في «لَهَا» (المؤلفة من لام الجرّ وضمير متصل، وذلك كما نعتقد، بعد إخضاعه استعمال هذه اللفظة في الفصحى، نطقاً ثم كتابة، إلى استعماله العامّي حيث تصدر الهمزة لام الجرّ المتصلة بأحد الضمائر، فيقال «لَهَا/ إلّا» «لَهَا»، و«لِوَا» «لَهُ»، ونحوه.

ثالثاً: أخطاء أخرى.

ثمة أخطاء عند الطالب تتعدّى الصوائت والصوامت إلى الفقر والجمل والكلمات، وترتبط وثيق الارتباط بكيان الطالب الذاتي في هذه المرحلة. وهذا الكيان يتسم بطابع الحرية التي تبرز في نزعتة، داخل المدرسة أو خارجها، إلى التهرب من كلّ أمر شاق أو تحريفة تحريفاً أشار إلى جانب منه جان بياجيه J. PIAGET بما معناه أنَّ الطفل في حياته اليومية كثيراً ما يسمع بعض الجمل فيعتقد أنه استوعب دلالاتها، لكنّه، في الواقع، يحرف على هواه هذه الدلالات تحريفاً يبدو جلياً في ما يصدر عنه، لاحقاً، من عبارات لا تتفق وسياق الكلام، وتشكّل بحدّ ذاتها جواباً على ما تلقى من مراسلات لغوية⁽⁴⁸⁾. ويتّسم كيان الطالب أيضاً بالتعميم الزائد في كلّ ما تختزن ذاكرته اللغوية وما يلاحظ على صعيد النطق والكتابة. وبعبارة أخرى، فإنَّ بعض الطلاب، بوحى من عالمهم الطفولي، يخضعون إملاءهم إلى ما يعتدل في أعماق ذواتهم من أحاسيس فيتصرفون بالنصّ، بعيداً عن قيود المعلّم، كما يتصرفون بلعبة طيّمة بين أيديهم يحاولون تطبيعها وتغيير مظهرها بما يتفق وميولهم. ففي ضوء مفهوم الحرية المتنامي عند الطلاب في هذه المرحلة نلاحظ أنَّ

قسماً منهم يتخطون إطار النصّ المملّ عليهم، فيحذفون منه أو يضيفون إليه فقرأً وجملأً وكلمات حتى لكان النصّ ملك لهم يخيطون له الثوب الذي يلائم أمزجتهم. والطلاب، عندما يحذف أو يضيف في هذا السياق، يستجيب، وبحريّة مطلقة، إلى رغبة ذاتيّة تدفعه تارة للتخلّص ممّا يعزّ عليه كتابته، وطوراً للانقياد إلى خياله الواسع الذي يتعدّى معاني النصّ وألفاظه إلى دلالات جديدة يسكبها، على طريقته الخاصّة، في قالب مادّي تحدّد إطاره الوحدات الكلاميّة المضافة.

واستناداً إلى المفهوم أعلاه فإنّ طلاباً أنابوا عن اللفاظ أملاها المعلم اللفاظاً أخرى، لشبه جزئيّ بينها إن في الشكل وإن في المضمون، أو لكون لفظة ما أكثر التصاقاً بحياته العاطفيّة من لفظة وردت أصلاً في النصّ. وهذا ما يوضحه رسمهم «حيث» في «حين»، «خطيته» في «زوجته»، «أمّه» في «أحفاده»، ونحوه. أضف أنّ مجموعة أخرى من الطلاب لا تراعي حدود المقاطع والكلمات فتعثر في بنى الألفاظ كما يحلو لها العبث، وصلاً أو فصلاً، تاركة جانباً ما يوحي به علم التراكيب من قواعد تنظّم علاقة اللفظة بما يحاورها من ألفاظ في الرسالة اللغويّة، لذلك فإنّ هذه المجموعة كتبت «كلّحجر» في «كلّ حجر»، «لتزول» في «لن تزول»، «في ها» عوضاً عن «فيها»، ونحوه.

وفي ضوء التعميم الزائد فإنّ طلاباً أثبتوا بعض الألفاظ على صورة أخرى سبقتها في النصّ وغمائلها في الشكل أو المعنى، أو في الاثنين معاً. ومن هذا القبيل رسمهم في نصّين مختلفين «الطفولة» و«القرية» في طفولته و«القرية»، نظراً إلى أنّ اللفظتين الأولىين المتقدّمتين نطقاً وكتابة انعكست صورتاهما اللتان رسختا في ذهن الطالب، رسماً، على اللفظتين التاليتين لها. وهذا يوحي لنا بأنّ ما حدث في هذه الألفاظ الأربع هو من باب التماثل التامّ الذي يفسّره، كتابة، إدغام كلمتين لاحتقن في كلمتين سابقتين تشبهانهما؛ وهذا الإدغام في صور الكلمات يحاكي الإدغام، نطقاً وكتابة، في أصوات الكلمة الواحدة، ويتضوي تحت نظريّة السهولة التي يعمل بوحياها الطالب في إملائه. فالطلاب، في هذا السياق، مال إلى الاستغناء عن أربع اشارات لغويّة باتنتين فقط، طلباً لراحة حواسّه وهو يكتب، وإعراضاً عن استنهاض ذاكرته اللغويّة حيث تزدهم رموز الكلمات. وقس على ذلك إنابة بعض الطلاب، في نصّ آخر، ضمير الغائب المفرد المؤنث المتصل عن ضمير الغائب المفرد المذكر المتصل في جملة «ينفض في الصباح فيغسلها ويّزينا» (أي العربية) ويميل إلى الحصان فينظّفه ويلاطفه ثمّ يربطه إليها؛ ففي هذه الجملة أسقط طلاب صورة الضمير «ها» الذي يشير في «يفسّلها ويّزينا»، المتقدّمتين إلى لفظة «عربية»، وهي محور نصّ يصف «عربة الجحذ»، أسقطوه على الأفعال التي تمتّ بصلّة إلى الحصان، والتي من حقّها أن تتصلّ بضمير الغائب المفرد المذكر، فكتبوا تبعاً في «ينظّفه ويلاطفه ويربطه» «ينظّفها ويلاطفها ويربطها» حتى لكانّ هذه الأفعال تجرّ عن العربية لا الحصان، دون الأخذ بعين الاعتبار ما تحمل الضمائر من دلالات.

هذا ما استطعنا الإشارة إليه من أخطاء الطلاب التي لا تتوقّف عند هذا القدر، إذ بالإمكان أن يجد الباحث، أيّ باحث، مزيداً منها حين يتوسّع في بحثه ليشمل عدداً أكبر من المدارس ومن مدوّات الطلاب. وأياً يكن تفسير حدوث هذه الأخطاء فإنّ مشكلة الإملاء ستبقى قائمة، وستحيل حلّها حلأً جذرياً ما دام الطالب، في المرحلة الابتدائيّة، لا يمتلك من قواعد علم التراكيب إلّا القلّة القليلة، وما دامت الازدواجيّة اللغويّة ترمي بثقلها على كاهل العربيّة الفصحى، نطقاً وكتابة. ومع ذلك فليس من الإعجاز الحدّ من هذه المشكلة إذا ما تسنى لأصحاب الشأن الكشف عن علّتها وإضاءة كلّ جوانبها، ليصار من بعد إلى معاها حلّها بأساليب تراعي عقل الطفل وميوله وخياله ولغته قبل ولوجه عتبة الدراسة. ويفترض في أصحاب الشأن هؤلاء أن يكونوا، إلى جانب اختصاصهم باللغة وقضاياها المعقّدة، ملّمين بمبادئ علم النفس، وذلك، كما يقول تشومسكي، لأنّ «إرادة الاعتماد على الاختصاصيين (فقط) هي مظهر خفيف من مظاهر الحياة السياسيّة والاجتماعيّة المعاصرة. ولا نستثي في هذا المجال حفل تعلّم اللغات، فمن الممكن - بل لحسن الحظّ - أن تمّد مبادئ علم النفس واللغة، والأبحاث في هذين المجالين، معلّم اللغة بمعارف مفيدة»⁽⁴⁹⁾.

المراجع والهوامش

- (1) انظر: M.COHEN, Matériaux pour une sociologie du langage, Maspéro, Paris, I (1978), P.143, et II (1971), P.88.
- (2) - راجع في الازدواجية اللغوية: سعيد الأفغاني، حاضر اللغة العربية في الشام، جامعة الدول العربية، معهد الدراسات العربية العالمية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٢، ص ١٦٢ - ١٦٣.
- (3) - انظر: A.MEILLET, «Sur le bilinguisme», Essais sur le langage, Les éditions de Minuit, Paris, 1969, P.136.
- (4) - د. كمال بكداش، اكتساب اللغة عند الطفل، المجلة التربوية، العدد الثاني 1979، ص 43.
- (5) - جورج كلاس، الألسنية ولغة الطفل العربي (نموذج الطفل اللبناني)، دار النهار للنشر، بيروت، 1981، ص 175.
- (6) - د. وفاء محمد اليه، اللغة... خصائصها وكيف تنطق بها، فسيولوجية النطق والكلام، مجلة الكويت، العدد 11 شوال 1401هـ - أغسطس (آب) 1981، ص 49.
- (7) - إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة السادسة، 1981 ص 219.
- (8) - المرجع السابق، ص 221.
- (9) لقد ارتأينا في إيراد الشواهد على اخطاء الطلاب أن نضيف بعض رموز الصوائت القصيرة، وذلك تسهيلا لقراءة هذه الأخطاء، مع الإشارة إلى أن التلاميذ جلهم لا يولون هذي الرموز كبير اهتمام في إملاتهم.
- (10) - راجع: J.CANTINEAU, Cours de phonétique arabe, Librairie C.KLINCKSIECK, Paris, 1960, P. 120.
- (11) - انظر: د. كمال محمد بشر، علم اللغة العام - الأصوات - دار المعارف، الطبعة السابعة 1980 ص 185.
- (12) - راجع: J.CANTINEAU, Cours de phonétique arabe, P.120.
- (13) - ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، 2-331.
- (14) - انظر: H.FLEISCH, Traité de Philologie arabe, I, Imprimerie catholique, Beyrouth, 1961, P. 183.
- (15) - الاسترأبادي، شرح شافية ابن الحاجب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982، 3-327.
- (16) - المرجع السابق، ص 327-328.
- (17) - لمزيد من التفصيل في كتابة الفتحة الطويلة، راجع الصفحتين 139 و140 من بحثنا «في رسم القرآن» المنشور في مجلة «الفكر العربي المعاصر»، مركز الإنماء القومي، العدد 38، بيروت، آذار 1986، ص 137-149.
- (18) - ابن جني، نفسه، 3-121.
- (19) - المرجع السابق، 2-315.
- (20) - المرجع السابق، 2-315 و3-121.. 124.
- (21) - المرجع السابق، 2-328.
- (22) - المرجع السابق، 2-318-319.
- (23) - اعتمدنا في كلامنا على مخارج الحروف وصفاتها كتاب «ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، دار الفكر، 1981... 205.
- (24) - سيويه، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، 4-437... 481.
- (25) - عامل غير طالب الجيم معاملتهم الشين لأنها في نطقهم أحت الشين من حيث المخرج وصفة الرخاوة. وذلك ما دعاهم إلى اعتبارها حرفاً شمسياً أدغموا فيه لام التعريف نطقاً وكتابة.
- (26) - أحرف الإطباق أو التفخيم في العربية الفصحى هي الصاد والضاد والطاء والظاء، وما عداها فهو منفتح أو مرقق. ومن سمات المطبقة أن طرف اللسان عند حدوثها، يتراجع قليلاً عما هو عليه مع المراقبة المتعاقبة، وأن أقصاه يرتفع حتى يلامس أقصى الحنك ارتفاعاً لا يحدث مع أخوانها المفتحة.
- أما أحرف الاستعلاء فأربعة منها مع استعمالها إطباق هي الصاد والضاد والطاء والظاء وثلاثة غير مطبقة هي الحاء والظين والقاف. وما سوى

ذلك فهو منخفض أو مستفل . ومع الثلاثة الأحرف الأخيرة يقترب أقصى اللسان من أقصى الحنك حتى يلامسه أو يكاد، دون أن يكون لطرفه أي دور بارز في حدوثها.

(27) - كانت تميم، من بين القبائل العربية، تقلب التاء طاء في هذا الموضع فتقول «حفظط وفحصط وضبط في» حفظت وفحصت وضبطت، ونحوه. انظر: غالب فاضل المطلب، لهجة تميم وأثرها في العربية الموحدة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، الجمهورية العراقية، 1978، ص 97.

(28) - راجع تفخيم الرءاء وترقيقها في كتاب «ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، 2-104-90.

(29) - كانت قبائل عربية تقلب السين صادًا إذا وقعت قبل حرف استعلاء فتقول «صُتت وصَبَّت» في «صُتت وصَبَّت»، «صالغ» في «صالغ»، «صاطع» في «صاطع». انظر: سيبويه، نفسه، 4-479-480.

(30) ابن يعيش، شرح المفصل، دار صادر، 10-145.

(31) - جرجي زيدان، الفلسفة اللغوية، دار الجليل، الطبعة الأولى، بيروت 1982، ص 38.

(32) - السيوطي، المزهرة، دار إحياء الكتب العربية، 1-461.

(33) راجع: د. وفاء محمد البيه، نفسه، ص 49.

(34) - انظر: إبراهيم أنيس، نفسه، ص 218.

(35) المرجع السابق، ص 218.

(36) - راجع: جورج كلّاس، نفسه، ص 202.

(37) - الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الرابعة، 2-211.

(38) - منيرة أبوعلوان، علم الاصوات في خدمة السوية اللغوية، المجلة التربوية، العدد الأول 1982، ص 19.

(39) - قارن:

- جرجي زيدان، نفسه، ص 33.

- السيوطي، نفسه 1-476...481.

(40) انظر: جورج كلّاس، نفسه، ص 175.

(41) - قارن:

- غالب فاضل المطلب، نفسه، ص 84.

- الزغشري، المفصل في علم العربية، دار الجليل، الطبعة الثانية، ص 349-352.

(42) سيبويه، نفسه، 4-440.

(43) - المرجع السابق، 4-483.

(44) الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق د. عبد الله درويش، مطبعة العاني، بغداد، 1967، ص 156.

(45) راجع: الأسترايادي، نفسه 3-212-213.

(46) انظر: د. وفاء محمد البيه، نفسه، ص 49.

(47) - راجع: جورج كلّاس، نفسه، ص ٢٠٢.

J.PIAGET, Le langage et la pensée chez l'enfant, 4^e édition, DELACHAUX et NESTLE s.A., Neuchâtel (Switzerland), - (48) 1956, P.133.

(49) - هذا النصّ لشومسكي أوردته د. ميشال زكريّا في الصفحة الأولى من بحثه «تأثير اللغة الأمّ في عملية تعلّم لغة ثانية»، وهو منشور في «المجلة التربوية، العدد الثاني 1978، ص 39-46.